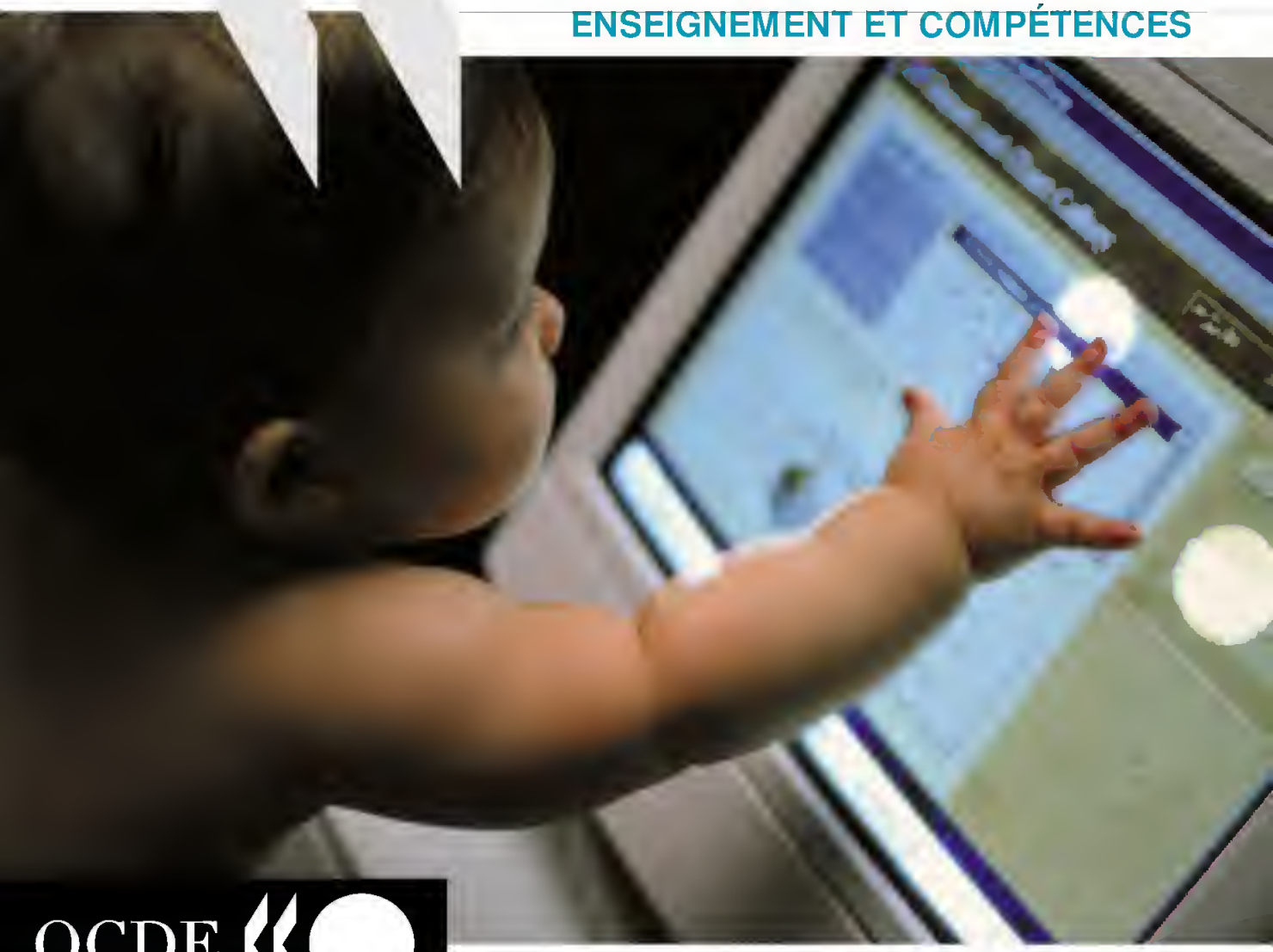
Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE

ENSEIGNEMENT ET COMPÉTENCES



OCDE

Édition 2000

© OCDE, 2000

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférantes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,
Service des Publications de l'OCDE,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
Indicateurs des systèmes d'enseignement

Regards sur l'éducation

LES INDICATEURS DE L'OCDE

ÉDITION 2000

OCDE
ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

REGARDS SUR L'ÉDUCATION – LES INDICATEURS DE L'OCDE

Cette publication a été préparée par la Division des statistiques et des indicateurs de la Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales de l'OCDE. Ce travail a bénéficié du soutien matériel et financier des trois pays responsables de la coordination des réseaux INES : les États-Unis, les Pays-Bas et la Suède. En outre, le travail de publication a été facilité grâce à une subvention du National Center for Education Statistics (NCES) des États-Unis. *Regards sur l'éducation* est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les données sur lesquelles s'appuient ces indicateurs sont accessibles sur Internet : [http://www.oecd.org/els/stats/els_stat.htm].

Le développement d'indicateurs pour les pays non-membres qui ont participé au programme conjoint UNESCO/OCDE sur les Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) a bénéficié de dons du Commonwealth australien et de l'Allemagne. Le programme IEM est financé par la Banque mondiale et reçoit le soutien de plusieurs pays de l'OCDE, notamment du Canada, des États-Unis et des Pays-Bas.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

En vertu de l'article 1er de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique ;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996) et la Corée (12 décembre 1996). La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement a été créé par le Conseil de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques en juin 1968 et tous les pays Membres de l'OCDE y participent.

Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :

- *de poursuivre les travaux de recherche et d'analyse sur les innovations et les indicateurs clés afin de mieux appréhender les problèmes d'enseignement et d'apprentissage existants ou qui se font jour, ainsi que leurs liens avec les autres domaines d'action ;*
- *d'explorer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage cohérentes et prometteuses qui tiennent compte de l'évolution du contexte économique, social et culturel aux niveaux national et international ; et*
- *de faciliter la coopération pratique entre les pays Membres et, si nécessaire avec les pays non membres, afin qu'ils recherchent des solutions à des problèmes éducatifs communs et échangent leurs points de vue sur ces problèmes.*

Le Centre exerce son activité au sein de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques conformément aux décisions du Conseil de l'Organisation, sous l'autorité du Secrétaire général et le contrôle direct d'un Comité directeur composé d'experts nationaux dans le domaine de compétence du Centre, chaque pays participant étant représenté par un expert.

Also available in English under the title
EDUCATION AT A GLANCE
OECD Indicators 2000 Edition

Photo crédit : PhotoDisc/Skip Nall

© OCDE 2000
Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, Tel. (33-1) 44 07 47 70, Fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service Client, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online : http://www.copyright.com/. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

TABLE DES MATIÈRES

			Nom de l'indicateur dans l'édition de 1998
Introduction		5	
Faits marquants		13	
Guide du lecteur		21	
Chapitre A.	**Le contexte de l'éducation**	23	
A1.	Effectif relatif de la population en âge d'être scolarisée	25	A4
A2.	Niveau de formation de la population adulte	31	A1, A3
Chapitre B.	**Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation**	47	
B1.	Dépenses d'éducation en pourcentage du produit intérieur brut	49	B1
B2.	Parts relatives de l'investissement public et privé dans l'éducation	67	B3
B3.	Aides publiques aux ménages	76	
B4.	Dépenses d'éducation par élève/étudiant	91	B4
B5.	Nature des dépenses d'éducation	107	B5
B6.	Financement public par niveau d'administration	113	B6
B7.	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant	124	B7
Chapitre C.	**Accès à l'éducation, participation et progression**	131	
C1.	Scolarisation selon le niveau d'enseignement	133	C1
C2.	Scolarisation et taux de réussite dans le secondaire	149	C2
C3.	Accès à l'enseignement tertiaire et fréquentation à ce niveau	161	C3
C4.	Achèvement et abandon des études dans l'enseignement tertiaire	172	C4
C5.	Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire	189	
C6.	Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder à l'éducation scolaire (du fait d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou du comportement, et de handicaps sociaux)	200	C6
C7.	Participation des salariés à des activités de perfectionnement des compétences	210	C5
Chapitre D.	**Environnement pédagogique et organisation scolaire**	223	
D1.	Traitement statutaire des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics	225	E1
D2.	Caractéristiques de la formation initiale des nouveaux enseignants	236	
D3.	Nombre d'heures d'enseignement	244	E3
D4.	Nombre d'heures d'instruction pour les élèves du premier cycle du secondaire	253	E4

© OCDE 2000

D5. L'absentéisme des élèves 261
D6. Prise de décisions dans le premier cycle de l'enseignement secondaire 264 E5
D7. Utilisation d'ordinateurs dans les établissements scolaires 270

Chapitre E. **Insertion sociale et professionnelle à l'issue de la formation** 281

E1. Taux d'activité selon le niveau de formation 283 F5
E2. Formation et emploi des jeunes 298 D1
E3. Spécificité de la situation des jeunes 307
E4. Nombre d'années passées en formation, en activité et en inactivité des 15-29 ans 314 D2
E5. Revenus du travail et niveau de formation 318 F7

Chapitre F. **Résultats des élèves** 325

F1. Résultats en mathématiques des élèves de 4e et 8e années 327 F1
F2. Différences d'attitudes des élèves à l'égard des sciences en 4e et 8e années 332
F3. Opinions des élèves de 4e et de 8e années sur les facteurs de réussite en mathématiques 338

Annexe 1. Âge théorique d'obtention d'un diplôme 345
Annexe 2. Statistiques de références 349
Annexe 3. Sources, méthodes et notes techniques 353

Glossaire 397

Liste des participants à cette publication 407

© OCDE 2000

INTRODUCTION

LES INDICATEURS DE L'ÉDUCATION DE L'OCDE

On a assisté dans les années 90 à un accroissement de la demande d'éducation dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Divers facteurs incitent fortement à élever le niveau de formation des individus et de la population en général, d'où une augmentation de la participation à tout âge à une gamme de plus en plus large d'activités de formation, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. En cette période d'expansion et de diversification de la demande de formation tout au long de la vie, l'enjeu consiste à répondre à l'accroissement quantitatif de la demande tout en veillant à ce que la nature des formations proposées corresponde bien aux besoins.

Une description quantitative du fonctionnement des systèmes éducatifs donne aux pays la possibilité de comparer leurs performances. Ils peuvent ainsi identifier les points forts et les points faibles de leurs systèmes éducatifs et discerner si les disparités de situation dans un même pays en matière d'éducation sont uniques en leur genre ou si elles correspondent à des différences observées ailleurs.

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales car ils cherchent à mettre en place des politiques éducatives efficaces qui contribuent à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à la demande croissante d'enseignement. Cet intérêt a conduit l'OCDE à mettre en œuvre des ressources importantes pour améliorer la collecte et la présentation de statistiques comparatives et d'indicateurs dans le domaine de l'éducation. Au cours des douze dernières années, l'OCDE a mis au point et publié une gamme étendue d'indicateurs comparatifs qui éclairent le fonctionnement des systèmes d'éducation et rendent compte à la fois des ressources investies et du rendement de ces investissements.

Ces indicateurs présentent des informations sur les aspects du fonctionnement, de l'évolution et des résultats de l'éducation – de l'éducation préscolaire à la formation des adultes – dont l'importance est largement reconnue. Ils sont le fruit d'un exercice continu d'élaboration et de collecte de données, dont l'objet est de répondre aux besoins très variés des décideurs en diffusant les meilleures données disponibles à l'échelle internationale. Complétés par une large gamme d'examens et d'analyses par pays de l'OCDE, ils visent à guider les pouvoirs publics dans leurs efforts de réforme.

L'ÉDITION 2000 DE REGARDS SUR L'ÉDUCATION

L'édition 2000 de *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de* l'OCDE présente une batterie d'indicateurs enrichie par rapport aux années précédentes et basée sur une nouvelle classification des programmes d'enseignement, la CITE 97, que les pays de l'OCDE ont mise au point et adoptée en 1999. L'organisation thématique du volume et les informations complémentaires qui accompagnent tableaux et graphiques font de cette publication un outil précieux pour tous ceux qui s'intéressent à l'analyse comparative des systèmes éducatifs. Les indicateurs sont regroupés en six chapitres :

- Le *chapitre* A présente des indicateurs sur le contexte dans lequel opèrent les systèmes éducatifs. Il met plus particulièrement l'accent sur le contexte démographique dans lequel s'inscrit l'offre éducative et sur les réserves disponibles de capital humain.
- Le *chapitre* B traite des ressources financières et humaines investies par les pays dans l'éducation en comparant : les dépenses dans l'éducation rapportées au revenu national, au nombre d'étudiants et au montant des budgets publics ; les modalités de financement des systèmes éducatifs ; les sources de financement et la répartition des ressources entre les diverses catégories fonctionnelles.

© OCDE 2000

- Le *chapitre* C présente des indicateurs sur l'accès à l'éducation, la participation, la progression et les taux de réussite. L'évolution des effectifs et des taux de réussite aux différents niveaux de l'enseignement et dans les différents types d'établissement d'enseignement y est décrite afin de montrer comment l'offre et la demande de ressources éducatives s'équilibrent dans différents pays.

- Le *chapitre* D est consacré à l'environnement pédagogique et aux diverses modalités d'organisation des systèmes éducatifs. Il contient des données sur : la rémunération des enseignants ; les effectifs et les caractéristiques de la formation initiale du corps enseignant ; le nombre d'heures de cours que les enseignants sont tenus d'assurer et auxquels les élèves doivent assister ; la place accordée aux différentes disciplines dans les programmes d'enseignement ; la prise de décisions concernant les programmes ; enfin, l'utilisation d'ordinateurs dans les établissements scolaires.

- Le *chapitre* E présente une vue d'ensemble des résultats de l'éducation en termes de devenir social et professionnel des élèves. Il examine les taux d'activité de la population selon le niveau de formation ; la situation des jeunes au regard de l'association emploi-études et les revenus des travailleurs selon leur niveau de formation.

- Enfin, le *chapitre* F présente des indicateurs sur les résultats des élèves.

Regards sur l'éducation est conçu pour fournir d'un point de vue international une description statistique compréhensible de l'état de l'éducation, c'est pourquoi cette publication couvre un large éventail de domaines relatifs à l'éducation. Les données sont accompagnées par des explications détaillées qui peuvent aider le lecteur à tirer des conclusions valables à partir des indicateurs et à interpréter les différences entre les pays. Afin que la publication soit plus facile à utiliser, le choix des indicateurs a été limité à 30, avec pour critères de sélection les règles suivantes :

- *Regards sur l'éducation* cherche à fournir le juste milieu entre une fonction *encyclopédique* (montrant comment les choses sont et où les pays se situent) et une fonction *annuaire* (montrant comment les choses évoluent). Ces tendances sont soulignées, particulièrement dans les indicateurs A1, A2, B1, B4, C1, C3, E1 et F2.

- Les éditions successives de *Regards sur l'éducation* cherchent toujours à *innover*. Ainsi, environ un tiers des indicateurs présentés cette année sont nouveaux (ou sont des indicateurs récurrents qui ne sont pas produits sur une base annuelle). Il s'agit des indicateurs B3, C5, C7, D2, D5, D7, E3, F2 et F3. Un autre tiers était présenté dans la dernière édition mais des changements dans les sources de données, dans la méthodologie utilisée et dans la présentation sont incorporés afin d'améliorer la qualité de ces indicateurs. Ceci concerne les indicateurs A2, B2, B4, B6, C1, C2, C4, C6, D3, D6 et E2. Les autres demeurent stables par rapport à la précédente édition et ceci aussi bien dans leur contenu que dans leur présentation (A1, B1, B5, B7, C3, D1, D4, E1, E4, E5 et F1).

- Plus d'un tiers des indicateurs reflètent, directement ou indirectement, les *résultats* des systèmes d'éducation. Ils mettent en évidence un déplacement progressif des préoccupations de l'opinion publique et des décideurs vers les résultats et non plus uniquement vers les moyens et le contenu de l'éducation. Ceci concerne les indicateurs A2, C2, C4, D5, E1, E2, E3, E4, E5, F1, F2 et F3.

- Enfin, presque la moitié des indicateurs fournissent une vision de la *variation à l'intérieur des pays*, facilitant ainsi l'analyse de l'équilibre entre l'offre et les résultats de l'éducation. Ceci concerne les indicateurs A2, C7, D2, D5, D6, D7, E1, E2, E3, E4, E5, F2 et F3.

Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE sont complétés par l'*Analyse des politiques d'éducation*, publication qui aborde une sélection de thèmes d'une importance clé pour les pouvoirs publics et qui analyse leurs conséquences pour les politiques d'éducation. La prochaine édition de l'*Analyse des politiques d'éducation* sera publiée au début de l'année 2001, en préparation pour le Comité de l'éducation de l'OCDE au niveau ministériel.

© OCDE 2000

FAITS NOUVEAUX

De nouveaux indicateurs permettent de mieux comprendre l'environnement pédagogique et l'organisation scolaire.

Le débat actuel sur les conditions de travail, la formation et le statut des enseignants alimente l'intérêt pour des données comparatives entre pays sur le niveau de rémunération des enseignants, leur charge de travail, le nombre de cours qu'ils assurent quotidiennement et les caractéristiques de leur formation initiale et continue.

L'indicateur D1 brosse un tableau plus précis des rémunérations des enseignants et permet de comprendre comment les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, notamment les niveaux de rémunération des enseignants, le nombre d'élèves par enseignant et les horaires d'enseignement se répercutent sur les coûts par heure de cours. Il présente également des informations plus détaillées sur les compléments de rémunération dont peuvent bénéficier les enseignants parce qu'ils ont obtenu un diplôme d'un niveau supérieur, enseignent dans une discipline particulière, délivrent un service de grande qualité ou s'acquittent de tâches supplémentaires.

Un nouvel indicateur (D2) a été introduit pour étudier les caractéristiques de la formation initiale des nouveaux enseignants, une distinction étant faite entre la formation théorique dans la discipline choisie et la formation professionnelle ou pratique. Les caractéristiques de la formation initiale des enseignants ayant considérablement évolué au cours des dernières décennies, tous les enseignants en exercice ne possèdent pas les qualifications exigées aujourd'hui pour exercer cette profession. A partir de l'exemple des étudiants en mathématiques de 8e année, l'indicateur D2 examine également le niveau de formation le plus élevé des enseignants en exercice et la façon dont il se répartit entre les groupes d'âge.

La répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales et les établissements scolaires est un autre aspect important de la politique d'éducation. Les restructurations et les réformes systématiques opérées dans de nombreux pays depuis le début des années 80 ont dans une large mesure cherché à conférer davantage de pouvoirs de décision aux niveaux inférieurs du système éducatif. Parallèlement, il arrive aussi souvent que les autorités centrales renforcent leur influence dans certains domaines. Le nouvel indicateur D6 présente la répartition du pouvoir de décision concernant les programmes du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Il montre également comment se répartissent au sein des établissements les compétences relatives au contenu des programmes et à l'organisation de la vie scolaire.

A côté de l'indicateur D4, qui présente comme les années précédentes le temps d'instruction prévu pour les élèves, un nouvel indicateur D5 mesure l'absentéisme des élèves/étudiants et compare les résultats des élèves selon le niveau d'absentéisme dans l'établissement qu'ils fréquentent.

Enfin, le nouvel indicateur D7 compare le nombre d'élèves par ordinateur dans différents pays, les possibilités d'accès des élèves au courrier électronique et à Internet, et la façon dont les élèves sont initiés à l'utilisation des technologies de l'information. Les pays de l'OCDE étant de plus en plus tributaires des connaissances et des compétences technologiques de la population active, les élèves qui ne sont pas ou peu initiés aux technologies de l'information risquent de connaître des difficultés d'insertion dans la vie professionnelle.

De nouveaux indicateurs ont été élaborés pour mieux appréhender le processus de formation tout au long de la vie.

L'édition 2000 de *Regards sur l'éducation* marque une nouvelle étape dans la présentation de données comparables au niveau international sur l'apprentissage à vie et ses conséquences pour la société et l'économie. Les indicateurs sur la scolarisation (C1 à C4) ont été enrichis et ne concernent plus uniquement les jeunes, mais tous les groupes d'âge. En outre, les informations fournies par l'indicateur C1 sur la scolarisation dans le système d'enseignement proprement dit ont été complétées par des données sur le nombre d'heures qu'une personne peut espérer passer en formation en dehors du système éducatif formel tout au long de la vie. Enfin, un nouvel indicateur (C7) a été introduit pour comparer la participation des

© OCDE 2000

salariés à des activités de formation continue liées à leur emploi ou à leur carrière. Cet indicateur donne également des informations sur les aides financières dont bénéficient les participants à des activités de formation continue et sur les obstacles à la participation.

Mieux comprendre les investissements dans l'éducation et leur rendement.

L'éducation est un investissement dans les ressources humaines qui contribue à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. S'il n'est pas possible de décrire parfaitement ces interactions, plusieurs indicateurs nouveaux ou enrichis contenus dans cette édition de *Regards sur l'éducation* permettent cependant de mieux comprendre le coût et la nature de l'investissement dans l'éducation, ainsi que les bénéfices ou le rendement de cet investissement.

S'agissant des investissements, le chapitre B donne une vue d'ensemble plus complète des ressources affectées à l'éducation et de leur évolution entre 1990 et 1996. Face à l'accroissement des taux de scolarisation induit par de nouveaux groupes de clients et l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de permettre aux différents acteurs et parties prenantes de l'éducation de participer plus pleinement au processus et de partager les coûts et les avantages plus équitablement. De ce fait, les fonds publics sont désormais considérés de plus en plus comme ne représentant qu'une partie de l'investissement dans l'éducation, même si elle est très importante, alors que parallèlement, les sources privées de financement jouent un rôle toujours plus grand. Pour éclairer ces évolutions, les indicateurs présentés dans cette édition mettent l'accent sur la part des fonds destinés aux établissements d'enseignement provenant respectivement de sources publiques et privées, et sur la manière dont ces parts ont évolué depuis 1990. En outre, le nouvel indicateur B3 compare le niveau et la nature des aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants et des dépenses liées à l'éducation.

Les décisions d'affectation des fonds destinés à l'éducation dépendent vraisemblablement aussi du niveau d'administration qui assume la responsabilité et le contrôle du financement de l'éducation. Un aspect important de la politique d'éducation est donc le partage des responsabilités en matière de financement entre les autorités nationales, régionales et locales. Ces aspects du processus de décision sont examinés pour la première fois par le biais de l'indicateur B6 consacré aux sources initiales et finales du financement public.

L'opinion publique et les décideurs étant de plus en plus préoccupés par les résultats de l'éducation, environ un tiers des indicateurs contenus dans cette édition ont été consacrés au devenir individuel, social et professionnel des jeunes à l'issue de leur formation. L'indicateur concernant les niveaux de formation (A2), habituellement utilisé pour mesurer approximativement le stock de capital humain, a été complété par des informations sur les compétences en littératie de la population adulte. En outre, les indicateurs relatifs à l'achèvement des études secondaires et tertiaires (C2 et C4) permettent de brosser un tableau plus nuancé et plus comparable des types de diplômes obtenus. En ce qui concerne le devenir des diplômés, cette édition contient une description plus précise que les précédentes du lien entre le niveau de formation, l'emploi et les revenus (chapitre E) et accorde une plus large place à la situation des jeunes.

Enfin, le bilan des résultats en mathématiques et en sciences des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire présenté dans les précédentes éditions a été complété par une étude de la relation entre l'attitude des élèves à l'égard des sciences et leurs résultats dans cette matière (F2). Cet aspect est important car les systèmes éducatifs ne cherchent pas seulement à atteindre des niveaux uniformément élevés de résultats, mais aussi à développer et à renforcer chez les élèves des attitudes positives vis-à-vis de leurs études et de leurs résultats ainsi qu'à les inciter à poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie en stimulant leurs aptitudes. En outre, un nouvel indicateur (F3) examine les opinions des élèves, filles et garçons, de 4e et 8e années en ce qui concerne les facteurs de réussite en mathématiques et étudie la corrélation entre leurs opinions et les résultats qu'ils obtiennent dans cette discipline.

© OCDE 2000

Les séries chronologiques donnent une idée de l'évolution de l'offre et de la demande de formation.

Les profondes mutations économiques et sociales que connaissent les pays de l'OCDE accentuent les pressions en faveur d'une réforme des systèmes d'enseignement et de formation, et en particulier de leur adaptation aux nouvelles réalités. La formulation de nouvelles orientations et de stratégies de réforme a tout intérêt à s'appuyer sur une analyse de l'évolution des systèmes d'enseignement et de formation. C'est la raison pour laquelle l'édition 2000 de *Regards sur l'éducation* complète son analyse comparative des situations nationales par des indicateurs de tendance destinés à rendre compte de l'évolution de l'offre de formation et de la façon dont l'expansion de cette offre est financée. Bien que ces indicateurs ne couvrent qu'une période relativement courte, ils révèlent une croissance rapide des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement tertiaire dans de nombreux pays (C1 à C4), et une augmentation corrélative des dépenses (B1 à B4). Étant donné que la proportion de jeunes dans la population a cessé de diminuer dans la plupart des pays, et est même en augmentation dans certains d'entre eux (A1), l'augmentation de la demande de formation induit des coûts que les pouvoirs publics ont de plus en plus de mal à financer.

De nouveaux indicateurs rendent compte des modalités de passage de l'école à la vie active.

Ces dernières années, la situation des jeunes vis-à-vis de l'emploi a resurgi au tout premier plan du débat public. De manière générale, on a le sentiment que le passage de l'école à la vie active est devenu plus difficile alors que la taille des cohortes de jeunes est pourtant en diminution dans la plupart des pays et que les jeunes qui se présentent sur le marché du travail aujourd'hui sont dans l'ensemble mieux formés que ce n'était le cas il y a dix ans.

Effectivement, malgré l'élévation des niveaux de formation, de nombreux jeunes sont touchés par le chômage. Les différences de taux de chômage selon le niveau de formation (E1) montrent dans quelle mesure une formation complémentaire peut améliorer les perspectives économiques des jeunes. L'indicateur E2 a été remanié et offre une description plus précise de la situation des jeunes au regard de l'association emploi-études. En outre, le nouvel indicateur E3 étudie les spécificités de la situation des jeunes vis-à-vis de l'emploi.

Les indicateurs font une plus grande place à l'enseignement tertiaire, qui se substitue désormais à la formation secondaire en tant que voie d'accès à une carrière bien rémunérée.

Dans la mesure où la demande d'éducation continue de croître, les jeunes sont plus nombreux à poursuivre leurs études bien au-delà de la scolarité obligatoire, qu'ils accèdent à un niveau d'enseignement supérieur ou qu'ils s'inscrivent à un âge plus avancé. Les causes de cette expansion sont aisément identifiables. La demande d'éducation n'a jamais été aussi forte car les individus et la société considèrent de plus en plus celle-ci comme la clé de la réussite économique et sociale. Cette demande n'est plus alimentée seulement par l'ambition des familles pour leurs enfants, mais aussi par le constat que l'abandon précoce des études augmente les risques d'exclusion ou de difficultés dans la vie professionnelle pour l'ensemble des jeunes.

Cette édition donne une vision plus complète des catégories d'étudiants qui accèdent à l'enseignement tertiaire et y restent jusqu'à l'obtention d'un diplôme. L'indicateur C3 fournit une estimation de la proportion de jeunes qui, dans les conditions actuelles, fréquenteront l'université au cours de leur vie. Il fournit également des indications sur les profils de fréquentation et les caractéristiques démographiques de ceux qui suivent des études de niveau tertiaire. Parmi les personnes qui fréquentent l'enseignement tertiaire, beaucoup n'obtiennent pas de diplôme ; l'indicateur C4 montre qu'en moyenne, environ un tiers seulement des étudiants universitaires obtiennent un premier diplôme. Si du point de vue de l'étudiant, « l'abandon des études » n'est pas nécessairement une marque d'échec, des taux d'abandon élevés peuvent signaler que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses clients.

© OCDE 2000

L'un des moyens pour les étudiants d'approfondir leurs connaissances des autres cultures et des autres sociétés est de s'inscrire dans des établissements d'enseignement supérieur à l'étranger. La mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et des avantages pour les intéressés et les établissements, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. S'il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs à court terme occasionnés par cette mobilité, les avantages sociaux et économiques à long terme pour les étudiants, les établissements et les pays sont plus difficiles à chiffrer. Toutefois, le nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger donnent une idée de l'ampleur du phénomène et de la façon dont il évolue au fil du temps (voir indicateur C5).

Un nouvel indicateur est consacré aux élèves souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et à ceux issus de milieux défavorisés.

Les élèves souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et ceux issus de milieux défavorisés bénéficient souvent d'un soutien supplémentaire à l'école pour être en mesure de progresser de façon satisfaisante. Ces élèves sont de plus en plus intégrés dans le système éducatif ordinaire bien que beaucoup continuent de fréquenter des établissements spéciaux. L'orientation des politiques d'éducation en faveur de la formation tout au long de la vie et de l'équité revêt une importance toute particulière pour ces élèves, car ce sont eux qui risquent le plus d'être marginalisés, non seulement à l'école mais aussi sur le marché du travail et dans la vie en général. Il est essentiel de suivre les dispositions prises en matière d'éducation pour ces élèves, compte tenu surtout des ressources supplémentaires considérables qui sont en jeu. L'indicateur C6, qui a été considérablement amélioré, compare les effectifs d'élèves souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage ou autres. Il présente également des informations sur les ressources affectées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, le type de structure qui les accueille et la proportion de garçons et de filles parmi cette catégorie d'élèves.

Le secteur privé est plus largement couvert.

Tout au long de cette édition, l'enseignement assuré par le secteur privé est plus largement couvert – qu'il s'agisse des taux de fréquentation des établissements ou de leurs sources de financement –, ce qui donne un tableau plus exhaustif des coûts, des ressources et de la fréquentation des systèmes éducatifs.

Des progrès méthodologiques ont rendu les indicateurs plus comparables.

En 1995, l'OCDE, EUROSTAT et l'UNESCO ont adopté un nouvel ensemble de questionnaires qu'ils utilisent désormais conjointement pour recueillir des données sur les aspects essentiels de l'éducation. Cette collaboration a nettement amélioré la collecte, la présentation et la qualité des statistiques internationales de l'enseignement tout en réduisant le délai nécessaire à la publication des indicateurs. L'application systématique de définitions communes, l'utilisation de critères de contrôle de la qualité ainsi que l'amélioration de l'information relative aux données ont permis de renforcer la comparabilité internationale des statistiques de l'enseignement.

Entre 1997 et 1999, les pays Membres de l'OCDE ont établi une nouvelle nomenclature permettant la comparaison des niveaux de formation et des types de programmes d'enseignement : la CITE 97. Cette nomenclature est utilisée pour la première fois dans cette édition de *Regards sur l'éducation* et a nettement contribué à améliorer la comparabilité des indicateurs.

La gamme des pays couverts est plus étendue.

Grâce au programme sur les *Indicateurs de l'éducation dans le monde* (IEM), dont l'OCDE assure la coordination en collaboration avec l'UNESCO, 16 pays non membres ont contribué à cette édition de *Regards sur l'éducation*, étendant ainsi le champ couvert par certains indicateurs à plus des deux tiers de la population mondiale. Ces pays non membres comprennent l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jordanie, la Malaisie, le Paraguay, les Philippines, le Sri Lanka, la Thaïlande, l'Uruguay et le Zimbabwe. Les données pour ces pays se fondent sur les méthodes et les définitions de l'OCDE afin

© OCDE 2000

d'assurer la comparabilité avec les indicateurs de l'OCDE. Une analyse plus détaillée de ces indicateurs pour les pays non membres est présentée dans une publication de l'OCDE (parue en anglais seulement), *Investing in Education, Analysis of the 1999 World Education Indicators* (OCDE, 2000).

Israël a participé en qualité d'observateur aux activités de l'OCDE dans le domaine de l'éducation et a contribué à l'établissement des indicateurs de l'OCDE. Les données concernant Israël sont présentées avec celles des pays participant au projet IEM.

© OCDE 2000

FAITS MARQUANTS

SCOLARISATION ET TAUX DE RÉUSSITE

Pour répondre à la croissance des effectifs, les systèmes éducatifs se développent rapidement afin de permettre à un plus grand nombre de personnes d'étudier plus longtemps...

- Entre 1990 et 1998, la durée moyenne pendant laquelle un élève de cinq ans peut espérer fréquenter l'école est passée de 15.1 années à 16.4 années, mais elle varie encore entre 12 et 20 années dans les pays de l'OCDE (tableau C1.1).
- En outre, la durée de formation continue dont bénéficient les adultes entre 25 et 64 ans est supérieure en moyenne à un an en équivalent plein temps (tableau C1.4).
- La proportion de personnes qui atteignent le deuxième cycle du secondaire a enregistré une progression rapide au fil des ans. Dans tous les pays, sauf huit, les taux de diplômés de fin d'études secondaires sont supérieurs maintenant à 80 pour cent et ils dépassent 90 pour cent en Allemagne, en Autriche, en Islande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (tableau C2.2).

... et d'accéder à un niveau de formation plus élevé.

- Le nombre d'étudiants suivant des programmes tertiaires a augmenté de plus de 20 pour cent entre 1990 et 1997 dans tous les pays de l'OCDE sauf cinq, et de plus de 50 pour cent dans huit d'entre eux (tableau C3.4).
- Aujourd'hui, en moyenne quatre jeunes sur dix ont des chances de suivre une formation tertiaire conduisant à l'obtention d'un diplôme équivalent à la licence ou à un titre plus élevé (tertiaire de type A) au cours de leur vie. Dans certains pays, pas moins d'un jeune sur deux se trouve dans ce cas (tableau C3.1).
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer en moyenne 2.3 ans dans l'enseignement tertiaire, dont la majorité sera à temps complet (tableau C3.2).

PARCOURS SCOLAIRES

Tous les élèves inscrits ne fréquentent pas assidûment l'école.

- Le pourcentage d'élèves de 8e année inscrits dans les établissements affichant un taux d'absentéisme quotidien modéré des élèves (5 pour cent ou plus) est compris entre 5 pour cent en Corée et au Japon et plus de 75 pour cent en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et au Royaume-Uni (tableau D5.1).
- Dans la plupart des pays, l'absentéisme scolaire est associé négativement aux résultats moyens en mathématiques des élèves de 8e année (tableau D5.1).

Les taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire ont enregistré une forte progression dans de nombreux pays de l'OCDE, mais les étudiants n'obtiennent pas tous un diplôme.

- Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, un tiers environ de tous les nouveaux étudiants sortent de formations de niveau tertiaire de type A sans en être diplômés, mais cette proportion varie beaucoup selon les pays : dans certains, les étudiants qui achèvent leur formation ne constituent qu'une minorité, dans d'autres, ils représentent la quasi-totalité des effectifs (tableau C4.1).
- Dans certains pays, les dépenses annuelles par étudiant sont faibles, mais le coût global des études tertiaires est élevé car ces études sont longues (tableau B4.4).

© OCDE 2000

Une forte proportion d'étudiants s'inscrivent à l'étranger.

- Le pourcentage d'étudiants étrangers inscrits dans les pays de l'OCDE est compris entre moins de 1 pour cent et environ 16 pour cent (tableau C5.1).
- Dans la zone de l'OCDE, cinq pays – l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni – accueillent plus de huit étudiants étrangers sur dix (tableau C5.2).
- En proportion de leur taille, l'Australie, l'Autriche, le Royaume-Uni et la Suisse ont des flux *nets* d'entrées d'étudiants étrangers les plus importants (tableau C5.1).
- Les étudiants coréens, grecs et japonais constituent la plus forte proportion d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE, tandis que les étudiants venant de Chine et d'Asie du Sud-Est forment le gros des effectifs originaires des pays non membres (tableau C5.2).

Les adultes les plus instruits sont plus susceptibles de participer à des activités de formation continue.

- Le nombre d'heures annuel de formation par salarié est compris entre 20 en Pologne et plus de 53 en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (tableau C7.1).
- Les salariés qui ont le mieux tiré parti du système éducatif proprement dit sont aussi ceux qui, à l'âge adulte, ont le plus de chance de bénéficier de formations : le nombre d'heures de formation investi par salarié est trois fois plus élevé pour les diplômés de l'enseignement tertiaire que pour ceux qui n'ont pas été jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires (tableau C7.4).
- Le manque d'intérêt demeure l'obstacle majeur à un accroissement de la participation des salariés aux activités de formation liées à l'emploi (tableau C7.7).

L'entrée dans la vie active : une période de transition difficile.

- Les jeunes rencontrent de plus en plus de difficultés d'insertion dans le monde du travail. Même lorsque la transition s'effectue sans heurt, l'insertion dans la vie active tend à intervenir plus tardivement et elle est souvent fragile et incertaine (indicateur E2).
- En moyenne, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui dans les pays de l'OCDE peut escompter passer 6.5 ans en activité entre 15 et 29 ans, un an au chômage et un an et demi sans étudier ni rechercher d'emploi (le reste étant passé dans l'éducation). C'est la durée moyenne des périodes de chômage qui varie le plus d'un pays à l'autre, ces variations reflétant les disparités de taux de chômage des jeunes sur cette période (tableau E4.1).

FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Les pays investissent davantage dans l'éducation…

- Dans 16 sur 18 pays, les dépenses publiques au titre des établissements varient plus rapidement que le PIB. En moyenne, la part des dépenses d'éducation dans le PIB est passée de 5.2 pour cent en 1990 à 5.8 pour cent en 1997 (tableau B1.1*a*).
- La taille des générations en âge d'être scolarisées s'est stabilisée dans certains pays, mais les progrès de la scolarisation induisent une augmentation du coût global de l'éducation.

… et même si le financement reste majoritairement public, une part significative et croissante des fonds provient de sources privées.

- Bien que l'éducation reste essentiellement financée par des fonds publics, les ressources privées jouent un rôle de plus en plus important et représentent en moyenne 10 pour cent du financement initial (tableau B2.1). Dans l'ensemble, ces ressources semblent compléter les ressources publiques et non s'y substituer.

© OCDE 2000

- Sur chaque dollar dépensé par les établissements d'enseignement tertiaire, la part du financement public est d'environ 77 pour cent en moyenne et celle du financement privé d'environ 23 pour cent (tableau B2.1).
- Dans tous les pays à l'exception de la Finlande et de la Suède, une fraction au moins des étudiants fréquente des établissements d'enseignement tertiaire qui prélèvent des droits de scolarité et autres (tableau B2.2).

Les dépenses par élève/étudiant augmentent avec le niveau d'enseignement.

- Les dépenses par élève du primaire s'établissent en moyenne dans les pays de l'OCDE, à 3 851 dollars EU, soit moins de la moitié des dépenses par élève de l'enseignement tertiaire (8 612 dollars EU). Cependant, les différences entre pays de l'OCDE sont marquées : alors que le Danemark ne dépense que 1.1 fois plus pour un étudiant du tertiaire que pour un élève du primaire, le Mexique dépense presque cinq fois plus (tableau B4.1).
- Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant oscille entre 11 et 31 dans les pays de l'OCDE. Le nombre d'enseignants par élève dans l'enseignement primaire est environ deux fois plus élevé que dans les universités en Allemagne, au Japon et en Nouvelle-Zélande ; en Grèce, on constate la situation inverse (tableau B7.1).

Ce sont les dépenses d'enseignement tertiaire qui ont le plus progressé mais les effectifs se sont accrus encore plus vite.

- Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses ont augmenté de 28 pour cent en moyenne sur la période 1990-1996 mais les effectifs se sont accrus de 40 pour cent au cours de la même période (tableau B4.3).

L'ORGANISATION SCOLAIRE

Dans la plupart des pays, les enseignants sont bien payés par rapport à la moyenne des salaires, mais ils sont souvent moins bien rémunérés que les diplômés de l'université.

- Si dans la plupart des pays, les enseignants expérimentés du primaire et du secondaire ont des salaires plus élevés que le salaire moyen, la rémunération des enseignants expérimentés du primaire est inférieure au PIB moyen par habitant en Hongrie, en Norvège et en République tchèque (tableau D1.1*a*).
- Dans beaucoup de pays de l'OCDE, les enseignants figurent parmi les travailleurs les plus instruits. Pourtant, les traitements statutaires des enseignants ayant 15 ans d'exercice sont plus faibles que les rémunérations moyennes des diplômés de l'université dans la plupart des pays à l'exception de la Nouvelle-Zélande pour l'enseignement primaire, et de l'Allemagne, la France, la Suède et la Suisse pour l'enseignement secondaire. En Hongrie et en République tchèque, les traitements des enseignants représentent 40 pour cent ou moins de la rémunération moyenne des diplômés de l'université (graphique D1.2).

De nos jours, la majorité des enseignants sont diplômés de l'université.

- Un diplôme correspondant au niveau 5A ou 5B de la CITE est exigé de nos jours dans tous les pays de l'OCDE pour enseigner dans le primaire ou aux niveaux supérieurs, mais tous les enseignants en service ne possèdent pas une formation de ce niveau (tableau D2.1).
- La durée moyenne de la formation initiale des enseignants du primaire est comprise entre trois ans en Autriche, en Belgique et en Espagne et 5.5 ans en Allemagne (graphique D2.1).
- La formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire général est souvent plus longue que celle des enseignants du primaire. L'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni sont les

© OCDE 2000

seuls pays où la durée de la formation est la même pour tous les niveaux d'enseignement (graphique D2.1).

L'éducation a du mal à rester en phase avec l'évolution des technologies de l'information.

- Entre 54 et 85 pour cent des élèves du premier cycle du secondaire fréquentent des établissements dont les directeurs ont indiqué que le manque d'équipements constituait un obstacle majeur à la réalisation de leurs objectifs dans le domaine informatique (tableau D7.6).

- En moyenne, les deux tiers des élèves du premier cycle du secondaire sont inscrits dans des établissements dont les directeurs ont déclaré que le manque de connaissances et de compétences des enseignants en matière d'utilisation de l'informatique à des fins pédagogiques constituait un obstacle majeur à une intégration efficace des technologies de l'information dans le processus d'apprentissage (tableau D7.6).

- Le nombre moyen d'élèves par ordinateur est cinq fois plus élevé en République tchèque (39) que dans une école ordinaire au Canada (huit élèves par ordinateur) (tableau D7.1). Dans la plupart des autres pays, le rapport va de 10 à 20.

- Alors qu'au Canada, en Finlande et en Islande, la quasi-totalité des élèves du premier cycle du secondaire fréquentent des établissements qui ont accès à Internet, dans la Communauté française de Belgique, en Hongrie et en République tchèque, près de six élèves sur dix fréquentent des établissements dépourvus d'accès à Internet (tableau D7.2).

RÉSULTATS

Les fortes disparités de résultats constatées pendant la scolarité se traduisent à l'âge adulte par des inégalités.

- On constate d'importantes disparités entre les pays en ce qui concerne les résultats en mathématiques dès le début de la scolarité des enfants, et ces disparités tendent à s'accroître aux stades ultérieurs de la scolarité. L'écart entre les résultats en mathématiques obtenus au Japon et en Corée d'une part, et la moyenne OCDE d'autre part, est plus de deux fois supérieur à la progression normale des élèves au cours d'une année scolaire (tableau F1.1).

- La plupart des pays qui obtiennent de bons résultats en mathématiques en 4e année confirment ces résultats en 8e année, ce qui souligne l'importance qu'il y a à obtenir tôt de bons résultats. Ceci étant, certains pays dont les performances sont comparativement faibles en 4e année parviennent à combler l'écart en 8e année, alors que d'autres qui enregistraient de bonnes performances en 4e année sont distancés en 8e année (tableau F1.1).

Alors qu'ils réussissent à améliorer le niveau des résultats en sciences, les systèmes éducatifs semblent éprouver davantage de difficultés à entretenir l'attitude franchement positive des jeunes enfants vis-à-vis des sciences.

- Les élèves de 4e année ont en général une attitude positive à l'égard des sciences. On constate cependant que cette attitude devient nettement moins positive à mesure que les élèves avancent dans leurs études, en particulier dans les deux pays qui obtiennent les meilleurs résultats en sciences (Japon et Corée) (tableau F2.1).

- Les élèves de 4e année qui se montrent les mieux disposés à l'égard des sciences obtiennent les meilleurs résultats dans ce domaine, et cette corrélation est plus nette chez les garçons que chez les filles (tableau F2.2). En ce qui concerne les élèves les plus âgés, la relation entre les attitudes et les résultats est plus contrastée et de nombreux élèves obtiennent de bons résultats en dépit d'une attitude négative vis-à-vis des sciences (tableau F2.1).

© OCDE 2000

Un bon niveau d'études procure des avantages considérables en termes de perspectives d'emploi et de rémunération.

- Les taux d'activité des hommes sont généralement plus élevés pour ceux qui ont des formations de l'enseignement supérieur. Cette tendance est moins prononcée au Mexique et en Turquie (tableau E1.1).
- Les différences entre les taux d'activité par niveau d'éducation sont souvent plus larges chez les femmes que chez les hommes. Cependant, cette tendance s'atténue avec l'augmentation du niveau d'éducation atteint (tableaux E1.1, E1.2).
- Ce sont les études universitaires qui procurent l'avantage salarial le plus important, puisque les diplômés de l'université gagnent en moyenne 20 à 100 pour cent de plus que les diplômés du second cycle du secondaire en milieu de carrière (tableau E5.1).

© OCDE 2000

GUIDE DU LECTEUR

CHAMP COUVERT PAR LES STATISTIQUES

Faute de données suffisantes, le champ couvert par les indicateurs reste limité pour de nombreux pays, mais en principe les données portent sur le système éducatif tout entier, quel que soit le statut ou le mode de financement des établissements d'enseignement considérés et quels que soient les mécanismes de prestations des services d'enseignement. Sauf dans un cas, dont il est question plus loin, toutes les catégories d'élèves/d'étudiants et tous les groupes d'âge doivent être inclus : les enfants (y compris les enfants « atypiques »), les adultes, les ressortissants nationaux, les étrangers, ainsi que les élèves suivant un enseignement ou une formation à distance, un enseignement spécialisé ou adapté, ou encore une formation organisée par un ministère autre que le ministère de l'Éducation, à condition que l'enseignement dispensé ait pour principal objectif de former l'individu. Toutefois, les données sur les dépenses de formation initiale et les effectifs ne comprennent pas l'enseignement technique et la formation professionnelle dispensés sur le lieu de travail, sauf s'il s'agit de programmes de formation par alternance dont on estime qu'ils font expressément partie du système éducatif.

Les activités d'enseignement dites « pour adultes » ou « de type extrascolaire » sont couvertes à condition qu'elles comportent des études ou des contenus disciplinaires analogues à ceux de l'enseignement « ordinaire » ou encore que les programmes de base les concernant puissent être sanctionnés par les mêmes diplômes que les programmes d'enseignement ordinaire. Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, dans un souci d'épanouissement ou à des fins de loisirs.

CALCUL DES MOYENNES INTERNATIONALES

La plupart des indicateurs présentent une moyenne des pays et certains un total OCDE.

La *moyenne des pays* est la moyenne non pondérée de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. La moyenne des pays se réfère donc à une moyenne des valeurs obtenues au niveau des systèmes scolaires nationaux et peut être utilisée pour comparer la valeur d'un indicateur pour un pays « type » ou moyen. Elle ne tient pas compte de la taille absolue du système d'enseignement de chaque pays.

Le total OCDE est la moyenne pondérée des données de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. On peut dire du total OCDE qu'il donne la valeur de l'indicateur pour toute la zone de l'OCDE. Cette méthode est adoptée pour comparer, par exemple, le montant des dépenses des divers pays à celui de toute la zone OCDE pour laquelle des données fiables sont disponibles, cette zone étant considérée comme une entité unique.

Il convient de noter que la moyenne des pays et le total OCDE peuvent être sensiblement biaisés par les données manquantes. Étant donné le nombre relativement faible de pays étudiés, aucune méthode statistique n'est appliquée pour remédier à cette situation. Dans le cas où une donnée représente la valeur de deux catégories qui sont d'ordre négligeable, les pays ne sont pas pris en compte dans la moyenne.

LES NIVEAUX DE LA CITE

La classification des niveaux de formation s'inspire pour la première fois de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97). Le principal changement apporté à la CITE-97 par rapport à l'ancienne version est la mise en place d'un cadre de classification multidimensionnel, qui permet de mettre en concordance le contenu d'enseignement des programmes en utilisant des critères de classification multiples. La CITE, instrument mis au point pour rassembler les statistiques internationales de

© OCDE 2000

l'éducation, distingue maintenant six niveaux d'enseignement. Le *glossaire et les notes dans l'annexe* 3 (*indicateur* A2) décrivent en détail les niveaux de la CITE et l'annexe 1 montre les durées théoriques correspondantes des principaux programmes éducatifs par niveau de la CITE.

Symboles des données manquantes

Quatre symboles sont utilisés dans les tableaux et les graphiques pour signaler les données manquantes :

a Sans objet.

m Donnée manquante.

n Ordre de grandeur négligeable ou nul.

x Donnée incluse sous une autre rubrique/dans une autre colonne du tableau.

Sigles des pays

Pays Membres de l'OCDE

Allemagne	DEU	Italie	ITA
Australie	AUS	Japon	JPN
Autriche	AUT	Luxembourg	LUX
Belgique	BEL	Mexique	MEX
Canada	CAN	Norvège	NOR
Corée	KOR	Nouvelle-Zélande	NZL
Danemark	DNK	Pays-Bas	NLD
Espagne	ESP	Pologne	POL
États-Unis	USA	Portugal	PRT
Finlande	FIN	République tchèque	CZE
France	FRA	Royaume-Uni	UKM
Grèce	GRC	Suède	SWE
Hongrie	HUN	Suisse	CHE
Irlande	IRL	Turquie	TUR
Islande	ISL		

© OCDE 2000

LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION

A

Interpréter les différences de structure, de fonctionnement et de résultats des systèmes éducatifs d'un pays à l'autre nécessite la prise en considération du contexte dans lequel fonctionnent ces systèmes. Il est particulièrement important de savoir quelles sont les réserves disponibles de connaissances, de compétences et de qualifications que les systèmes éducatifs ont pour mission d'enrichir. Ces éléments d'information peuvent être mis en regard des résultats actuels des systèmes éducatifs, dont rendent compte en particulier les indicateurs C2 et C4. Du fait d'un lien avec la demande d'éducation, les structures démographiques permettent d'évaluer la « clientèle » potentielle, c'est-à-dire le nombre de personnes dans les tranches d'âge majoritairement représentées dans l'enseignement, tandis que l'évolution des exigences du marché du travail influe sur la demande d'éducation émanant des individus et de la société.

L'indicateur A1 décrit le contexte démographique dans lequel s'inscrit l'offre de services éducatifs, en retraçant l'évolution des cohortes de jeunes aux âges « théoriques » de scolarisation pour différents niveaux d'enseignement. Deux observations s'imposent à propos de cet indicateur. Premièrement, les taux de scolarisation des différents groupes d'âge, que ce soit avant ou après la scolarité obligatoire, ne sont en aucun cas constants. Deuxièmement, l'âge réel des personnes scolarisées ne correspond pas toujours à l'âge « théorique » et cet écart ira en s'agrandissant au fur et à mesure que se concrétisera le principe de la formation tout au long de la vie. Les données démographiques sont néanmoins utiles pour l'établissement de projections de coûts de l'enseignement obligatoire, et en liaison avec des projets ou des prévisions relatifs à des modes particuliers d'apprentissage, pour estimer les coûts des formations post-obligatoires.

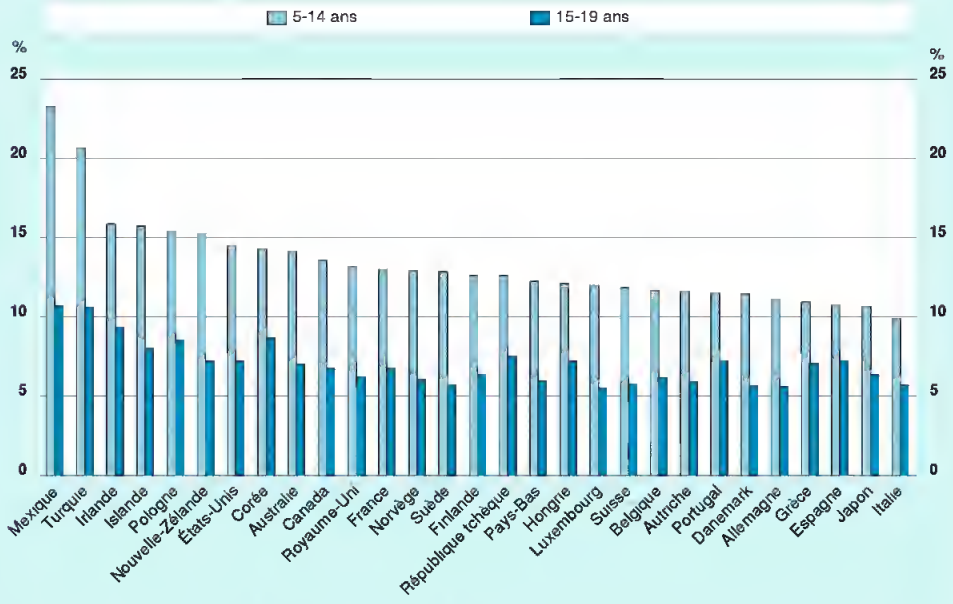
Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour évaluer les connaissances et les compétences de la population, ce que l'on appelle parfois le « capital humain ». La plus courante consiste à se référer au niveau de formation de la population adulte – c'est-à-dire le niveau de formation le plus élevé atteint par les personnes concernées. Le niveau de formation est l'indicateur le plus aisément mesurable du niveau de qualification de la main-d'œuvre, et il influe largement sur la situation économique et la qualité de vie. **L'indicateur A2**, qui compare le niveau de formation de la population dans les différents pays, fournit donc une mesure du stock de capital humain. Qui plus est, il montre comment les niveaux de formation ont évolué dans le temps en mettant en évidence les disparités enter les générations jeunes et les générations plus âgées, formées à des époques différentes. Il rend compte également des disparités entre hommes et femmes, et montre clairement qu'elles se sont atténuées avec le temps. Enfin, cet indicateur présente une deuxième méthode plus directe d'évaluation du capital humain, qui consiste à tester certaines aptitudes fondamentales chez les adultes, comme les capacités de lecture et d'écriture. Cette partie de l'analyse, qui s'appuie sur les résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, vise à déterminer dans quelle mesure les adultes manifestent certaines compétences essentielles à la fois dans la vie professionnelle et pour prendre une part active à la vie sociale.

© OCDE 2000

EFFECTIF RELATIF DE LA POPULATION EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉE

- La proportion de jeunes dans un pays donné détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs sera grande. Parmi les pays dont le niveau de vie est comparable, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer une plus grande part de son PIB à l'éducation pour offrir à chaque jeune des possibilités de formation équivalentes à celles existant dans les autres pays.
- Le graphique présente la proportion de la population de deux tranches d'âge qui correspondent approximativement aux âges théoriques des élèves du primaire/premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire.
- L'Italie ne compte que 16 pour cent de jeunes âgés de 5 à 19 ans. A l'opposé, cette proportion atteint 34 et 31 pour cent respectivement au Mexique et en Turquie.

Graphique A1.1. **Poids des jeunes de 5 à 14 et de 15 à 19 ans dans l'ensemble de la population (1998)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes âgés de 5 à 14 ans dans l'ensemble de la population.

Source : OCDE

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur montre l'effectif relatif de la population théoriquement en âge d'être scolarisée dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire, et donne des prévisions à l'horizon 2008.

Le nombre de jeunes au sein d'une population donnée influe sur le taux de renouvellement des qualifications de la population active ainsi que sur le volume des ressources et les efforts d'organisation qu'un pays doit consacrer à son système éducatif. Toutes choses étant égales par ailleurs, les pays où le pourcentage de jeunes est élevé doivent affecter une proportion plus importante de leur revenu national à la formation initiale que ceux où, à taux de scolarisation équivalents, les jeunes sont moins nombreux.

Les projections concernant la taille de la population en age d'être scolarisée aident à prévoir l'évolution des effectifs d'étudiants et des moyens à mettre en œuvre. Ces prévisions doivent cependant être interprétées avec prudence. Dans l'enseignement élémentaire, les taux de scolarisation sont proches de 100 pour cent (voit indicateur C1) et l'évolution des effectifs suit de près l'évolution démographique. Tel n'est pas le cas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur. Dans presque tous les pays, les progrès de la scolarisation compensent largement la diminution de la taille des cohortes.

Observations et explications

Les écarts d'un pays à l'autre entre les effectifs relatifs des jeunes ont diminué depuis 1990, mais des contrastes marqués subsistent.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les jeunes de 5 à 14 ans, qui sont théoriquement scolarisés dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, représentent entre 11 et 16 pour cent de la population totale ; le poids relatif des 20-29 ans est en général légèrement plus élevé (tableau A1.1). Bien que les écarts d'un pays à l'autre entre les effectifs relatifs des jeunes se soient réduits depuis 1990, des contrastes marqués subsistent. L'Italie ne compte que 10 pour cent de jeunes âgés de 5 à 14 ans. A l'opposé, cette proportion atteint 23 et 21 pour cent respectivement au Mexique et en Turquie. Ainsi, deux des pays qui figurent parmi les moins riches de l'OCDE ont moins de ressources à consacrer à l'éducation et doivent les répartir sur un plus grand nombre de jeunes.

Le recul marqué du nombre de jeunes observé durant les années 70 et 80 a ralenti...

Prenant la population de 1998 comme référence (indice = 100), le graphique A1.2 retrace l'évolution des effectifs de trois tranches d'âge (qui correspondent approximativement aux âges théoriques des élèves du primaire/premier cycle du secondaire, du deuxième cycle du secondaire et du tertiaire) depuis 1990, et montre comment ces effectifs devraient évoluer au cours de la prochaine décennie.

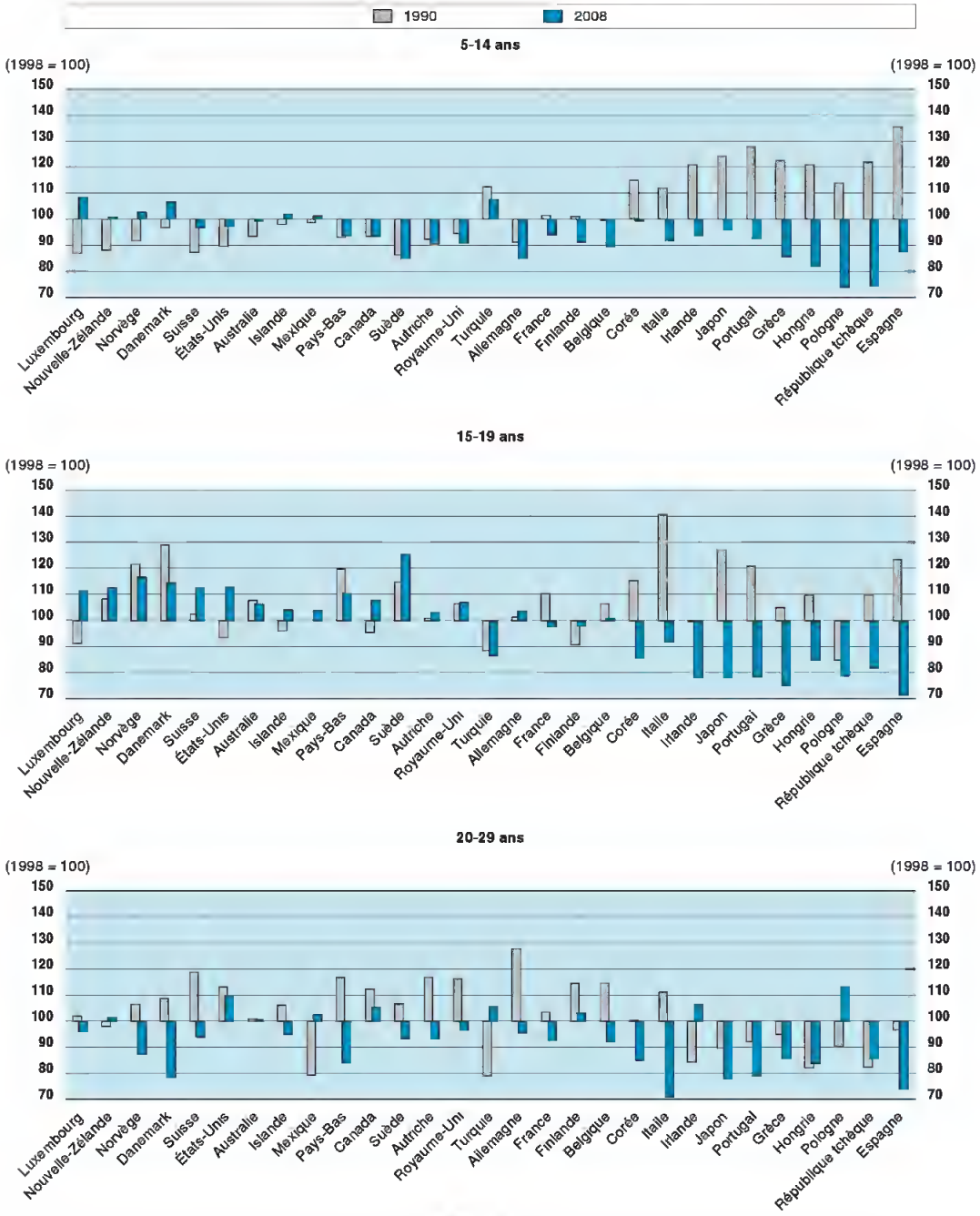
... et d'après les prévisions démographiques, la proportion des 5-14 ans devrait se stabiliser dans de nombreux pays de l'OCDE.

Le net fléchissement des effectifs de jeunes de 5 à 14 ans constaté dans de nombreux pays de l'OCDE durant les années 70 et 80 s'est ralenti de façon générale, et les prévisions démographiques laissent présager pour la décennie à venir une stabilisation de la proportion de jeunes de cette tranche d'âge dans bon nombre de pays. La Pologne et la République tchèque sont les seuls pays où le poids relatif de ces jeunes (actuellement de 15 et 13 pour cent respectivement) diminuera de plus de 25 pour cent au cours des dix prochaines années. L'Allemagne, la Grèce, la Hongrie et la Suède connaîtront encore une baisse supérieure à 14 pour cent.

Si la diminution du nombre de jeunes a eu pour effet de rendre un peu moins pressante la nécessité de développer les premiers niveaux des systèmes

© OCDE 2000

Graphique A1.2. **Évolution des effectifs de la population jeune depuis 1990 et estimations jusqu'en 2008 (1998 = 100), par groupe d'âge (1998)**



Les pays sont classés par ordre croissant de la différence des effectifs de jeunes âgés de 5 à 14 ans entre les années 1990 et 2008.

Source : OCDE

© OCDE 2000

d'enseignement, la plupart des pays doivent encore faire face à une augmentation des taux de scolarisation dans l'enseignement post-obligatoire (indicateur C3).

La baisse du nombre de jeunes n'est d'ailleurs plus la règle. Dans 12 pays de l'OCDE, la population des 5-14 ans a connu une progression comprise entre 6 et 14 pour cent entre 1990 et 1998. Cette poussée démographique va se traduire par une nouvelle augmentation de la demande de formation post-obligatoire dans les années à venir. Tant que les effectifs de ces générations diminuaient, il était relativement facile d'accroître les taux de scolarisation. Est-il possible désormais de faire face à cette nouvelle progression ? Au Danemark, au Luxembourg et en Turquie, on s'attend à une augmentation de plus de 5 pour cent du nombre de jeunes de 5 à 14 ans entre 1998 et 2008 ; si la proportion de jeunes de cette tranche d'âge est actuellement relativement faible au Danemark et au Luxembourg, elle est déjà élevée en Turquie et devrait continuer d'augmenter.

Dans la tranche d'âge 20-29 ans, qui correspond théoriquement à la scolarisation dans l'enseignement tertiaire, on s'attend à une diminution de plus de 20 pour cent des effectifs au Danemark, en Espagne, en Italie, au Japon et au Portugal, ce qui devrait alléger les dépenses de financement de l'enseignement tertiaire. En revanche, aux États-Unis et en Pologne, la population des 20-29 ans devrait croître de 10 et 13 pour cent au cours de la prochaine décennie, ce qui devrait peser lourdement sur l'enseignement tertiaire. En Pologne, cette augmentation s'ajoutera à une hausse rapide de la scolarisation au niveau tertiaire. Au début des années 90, la Pologne s'est classée au deuxième rang des pays de l'OCDE pour la hausse des taux de scolarisation à ce niveau.

Les effectifs de jeunes scolarisés constituent un facteur important pour le financement des ressources requises pour l'éducation.

La proportion de jeunes dans un pays donné détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs sera grande. Parmi les pays dont le niveau de vie est comparable, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer une plus grande part de son PIB à l'éducation pour offrir à chaque jeune des possibilités de formation équivalentes à celles existant dans les autres pays. Inversement, un pays où le poids relatif des jeunes est plus faible pourra consacrer une moindre part de son PIB à l'éducation pour obtenir les mêmes résultats.

Le graphique B1.3A, établi à partir de l'indicateur B1, illustre l'incidence que les écarts d'effectifs relatifs de jeunes entre les pays ont sur les dépenses d'éducation. En Italie, pays qui compte la proportion la plus faible de jeunes de 5 à 29 ans, la part des dépenses d'éducation dans le PIB augmenterait de 22 pour cent si la proportion de jeunes dans ce pays était égale à la moyenne de l'OCDE. A l'inverse, les dépenses d'éducation du Mexique diminueraient de 23 pour cent si la proportion des 5-29 ans était égale à la moyenne de l'OCDE. Autrement dit, toutes choses étant égales par ailleurs, le Mexique devrait augmenter considérablement son investissement dans les établissements d'enseignement pour que ses dépenses par élève/étudiant en pourcentage du PIB soient égales à la moyenne OCDE.

© OCDE 2000

DÉFINITIONS

Les données proviennent de la base de données de l'OCDE de 1998 sur la démographie et du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde. Les projections s'appuient sur la base de données établie par la Division de la population des Nations Unies.

Les colonnes 1 à 3 du tableau A1.1 montrent le pourcentage des 5-14 ans, des 15-19 ans et des 20-29 ans par rapport à de la population totale. Les colonnes 4 à 9 montrent les variations des effectifs chez les 5-14 ans, les 15-19 ans et les 20-29 ans sur la période 1990-2008. Ces variations sont exprimées en pourcentage, compte tenu des effectifs de la population en 1998 (indice = 100). Les statistiques couvrent les personnes résidant dans le pays, quels que soient leur nationalité, leur niveau de formation ou leur situation sur le marché du travail. La colonne 10 indique le nombre d'élèves/d'étudiants inscrits en pourcentage de la population active occupée âgée de 25 à 64 ans. Le graphique A1.2 montre l'évolution de l'indice figurant aux colonnes 4 à 9 du tableau A1.1 pour la période 1990-2008.

© OCDE 2000

Tableau A1.1. **Pourcentage de la population en âge d'être scolarisée dans l'enseignement de base, le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement tertiaire, par rapport à l'ensemble de la population (1998)**

	Pourcentage de la population âgée de			Variation des effectifs (1998 = 100)						Effectifs d'étudiants inscrits en % de la population active occupée âgée de 25 à 64 ans[1]
				5-14 ans		15-19 ans		20-29 ans		
	5-14 ans	15-19 ans	20-29 ans	1990	2008	1990	2008	1990	2008	
Pays de l'OCDE										
Australie	14	7	15	93	99	108	106	101	101	82
Autriche	12	6	14	92	91	101	103	117	93	54
Belgique	12	6	13	100	89	106	101	115	92	m
Canada	14	7	14	93	93	95	108	112	105	59
République tchèque	13	8	16	122	74	110	82	82	86	55
Danemark	11	6	14	97	107	129	114	109	78	55
Finlande	13	6	12	101	91	91	98	114	103	56
France	13	7	14	101	94	110	97	104	93	69
Allemagne	11	6	13	91	85	101	103	128	96	56
Grèce	11	7	15	123	86	105	75	95	86	58
Hongrie	12	7	16	121	82	110	85	82	84	72
Islande	16	8	15	98	102	96	104	106	95	74
Irlande	16	9	16	121	94	99	78	84	107	85
Italie	10	6	15	112	92	141	92	111	71	61
Japon	11	6	15	124	96	127	78	90	78	47
Corée	14	9	18	115	99	115	85	100	85	66
Luxembourg	12	6	13	87	109	91	111	102	96	m
Mexique	23	11	19	99	101	100	104	79	103	m
Pays-Bas	12	6	14	93	94	120	110	117	84	57
Nouvelle-Zélande	15	7	14	88	101	108	112	98	101	78
Norvège	13	6	14	92	103	122	117	107	88	57
Pologne	15	9	15	114	74	85	79	90	113	74
Portugal	12	7	16	128	92	121	78	92	79	65
Espagne	11	7	17	135	88	123	71	97	74	81
Suède	13	6	13	86	85	115	125	107	93	65
Suisse	12	6	13	87	97	102	112	119	94	44
Turquie	21	11	19	112	108	89	86	79	106	81
Royaume-Uni	13	6	14	94	91	106	107	116	96	65
États-Unis	14	7	13	90	97	93	113	113	110	64
Moyenne des pays	**13**	**7**	**15**	**104**	**93**	**108**	**98**	**102**	**93**	**67**
Participants au projet IEM[2]										
Argentine	19	9	16	99	105	84	102	82	115	m
Brésil	22	11	18	102	94	86	95	92	113	m
Chili	19	8	17	88	101	99	117	102	106	m
Chine	19	7	18	90	85	127	113	100	89	m
Égypte	26	12	16	87	99	75	112	87	138	m
Inde	25	9	17	89	101	88	114	88	119	m
Indonésie	22	11	18	100	99	96	100	84	106	m
Jordanie	27	12	20	80	126	81	128	64	121	m
Malaisie	23	10	18	89	109	82	117	90	123	m
Paraguay	26	10	17	81	115	77	127	86	139	m
Philippines	24	10	18	88	110	81	115	83	123	m
Fédération de Russie	m	m	m	104	67	89	83	104	116	m
Sri Lanka	23	11	19	110	92	85	83	96	115	m
Thaïlande	18	10	19	108	87	106	90	93	94	m
Uruguay	16	8	15	100	105	99	103	89	101	m
Zimbabwe	29	11	16	84	98	84	121	84	130	m

1. Autriche et Grèce : année de référence 1997.
2. Année de référence 1997 pour les participants au Projet IEM.

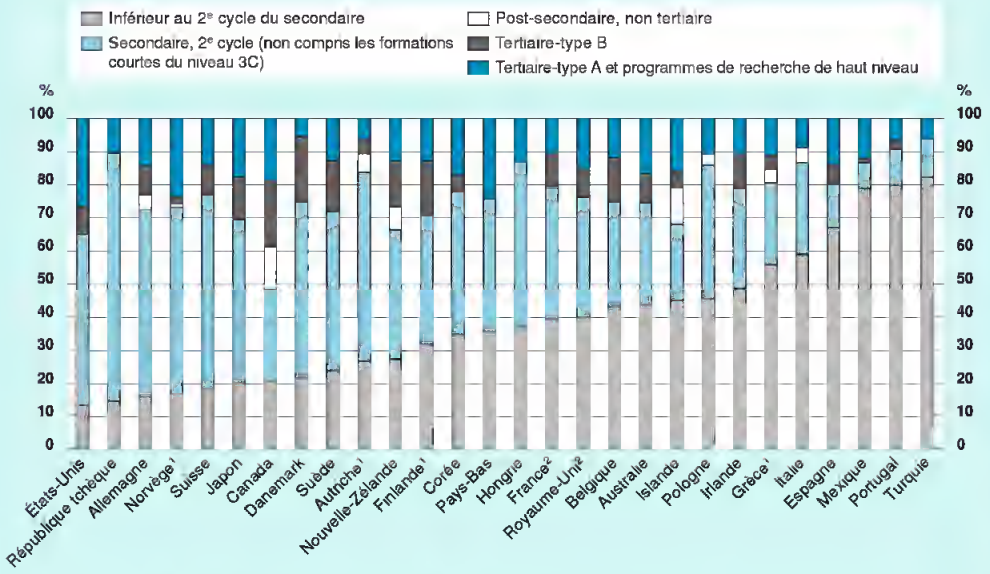
Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE

- Le niveau de formation de la population est souvent utilisé pour évaluer de façon approximative le stock de « capital humain ». L'indicateur présenté ici mesure le niveau de formation de la population. Il sert de toile de fond à la comparaison des taux actuels de scolarisation et de réussite dans les différents pays.
- La nouvelle Classification internationale type de l'éducation (CITE-97) est utilisée pour la première fois pour désigner les niveaux d'enseignement. Un nouveau niveau, post-secondaire non tertiaire (niveau 4), a été introduit dans la CITE-97 pour regrouper les programmes qui, d'un point de vue international, se situent à la limite entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire.
- En Espagne, Grèce, Italie, Mexique, Portugal et en Turquie, moins de la moitié de la population des 25-64 ans a terminé le deuxième cycle du secondaire. Par contre, cette proportion atteint ou même dépasse les 80 pour cent en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, au Japon, en Norvège, en République tchèque et en Suisse.

Graphique A2.1. **Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation le plus élevé (1998)**



1. Année de référence 1997
2. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimum correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE. Pour plus de détails, voir notes en annexe 3

Les pays sont classés par ordre décroissant de la population ayant atteint un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur montre le niveau de formation de la population adulte et de la population active...

Le bien-être social et la prospérité d'un pays sont liés à l'instruction et à la formation de la population active. L'éducation contribue à la transmission des connaissances, des qualifications et des compétences nécessaires pour permettre à chacun de jouer un rôle plus actif dans la société. Elle contribue également au progrès des connaissances scientifiques et culturelles.

... et mesure indirectement le niveau de connaissances, de qualifications et de compétences dans les différents pays.

Le niveau de formation de la population est souvent utilisé pour évaluer de façon approximative le stock de « capital humain », c'est-à-dire le niveau de qualification de la population et de la main-d'œuvre. L'indicateur présenté ici mesure le niveau de formation de la population et de la population active. Il sert de toile de fond à la comparaison des taux actuels de scolarisation et de réussite dans les différents pays. Les données sont ventilées par sexe et par tranche d'âge.

Cet indicateur examine également la relation entre les compétences des adultes et leur niveau de formation.

Une autre méthode d'évaluation du stock de capital humain consiste à mesurer directement les compétences des adultes. En effet, les niveaux de formation ne recouvrent pas toujours la même gamme de compétences dans tous les pays et ne tiennent pas compte des connaissances acquises dans un cadre moins formel. L'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes a été conçue pour évaluer les compétences en littératie des adultes d'après les résultats obtenus à des tests élaborés en fonction du contexte propre à chaque pays. Cet indicateur examine à la fois 1) les disparités de niveaux de littératie entre les pays, et 2) les disparités de niveaux de littératie pour un niveau de formation donné.

Observations et explications

Les niveaux d'éducation des populations varient beaucoup d'un pays à l'autre.

Dans 17 pays de l'OCDE sur 28, plus de 60 pour cent des personnes âgées de 25 à 64 ans ont terminé le deuxième cycle du secondaire (tableau A2.2*a*). Ceux qui achèvent le deuxième cycle du secondaire sont ceux qui ont atteint les programmes de niveau 3A ou 3B de la CITE-97, ou les programmes longs de niveau 3C. Cette proportion est même égale ou supérieure à 80 pour cent en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, au Japon, en Norvège, en République tchèque et en Suisse. Ailleurs, en particulier en Europe du Sud, le profil de formation de la population adulte se présente différemment : en Espagne, en Grèce, en Italie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de la moitié de la population des 25-64 ans n'a pas terminé le deuxième cycle du secondaire.

Les personnes actives ont en général un niveau de formation supérieur à celui des personnes non actives.

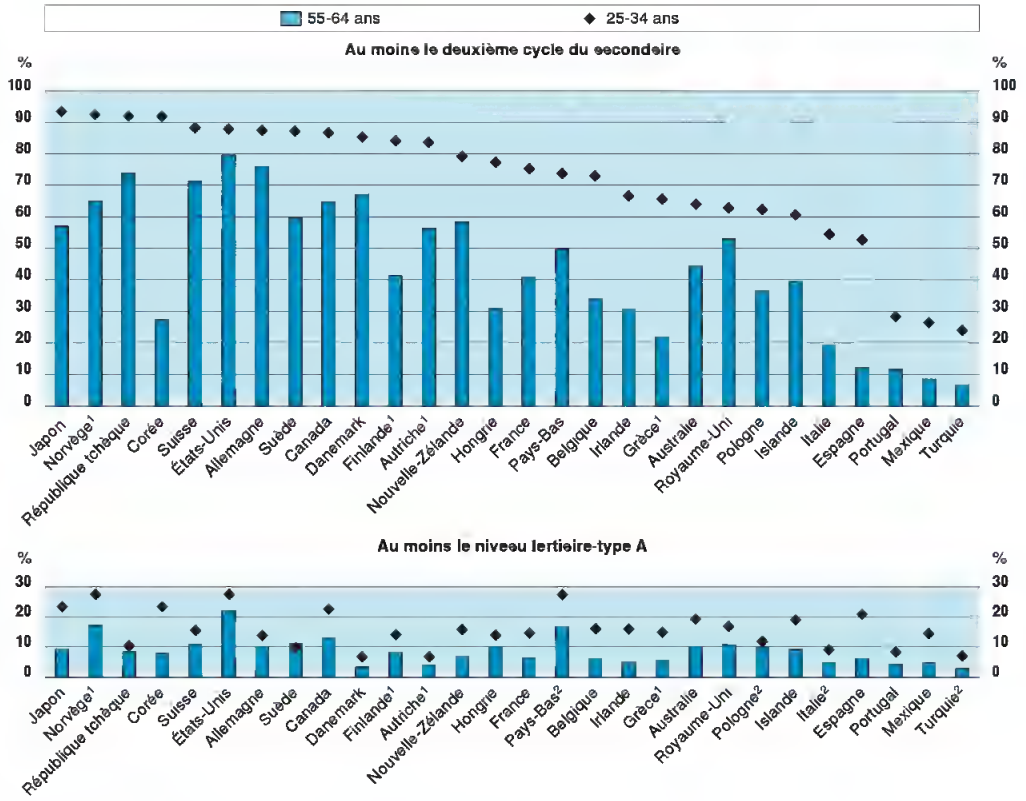
Si l'on compare le niveau de formation des actifs âgés de 25 à 64 ans et celui de l'ensemble de la population du même groupe d'âge, on constate que le pourcentage des adultes ayant une formation secondaire du deuxième cycle ou une formation universitaire est plus élevé parmi les actifs (tableaux A2.1*a* et A2.1*b*). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de la population adulte ayant au moins accompli des études secondaires est de 63 pour cent, alors qu'il est de 68 pour cent dans la population active. En Belgique, en Hongrie et en Italie, l'écart entre la proportion globale d'adultes ayant une formation de niveau deuxième cycle secondaire et la proportion d'actifs ayant atteint ce niveau est de 10 pour cent ou plus.

© OCDE 2000

Si l'on compare le niveau de formation des 25-34 ans et des 55-64 ans, on constate que la proportion de personnes qui n'ont pas atteint le niveau du deuxième cycle du secondaire est en diminution dans tous les pays de l'OCDE. Ce recul est particulièrement marqué dans les pays où le niveau général de formation de la population adulte est peu élevé. Parmi les jeunes générations, les écarts de niveaux de formation entre pays sont moins prononcés. Bon nombre de pays dans lesquels le niveau de formation de la population adulte est faible à l'heure actuelle devraient se rapprocher des pays où ce niveau est plus élevé. En Corée, en Espagne, en Grèce, au Mexique et en Turquie, la proportion de personnes ayant atteint au moins le deuxième cycle du secondaire est au moins trois fois plus élevée chez les 25-34 ans que chez les 55-64 ans.

Les écarts de niveaux de formation entre les plus jeunes et les plus âgés permettent de mesurer indirectement l'évolution du stock de capital humain.

Graphique A2.2. **Pourcentage de la population ayant terminé au moins le deuxième cycle du secondaire/tertiaire-type A, par groupe d'âge (1998)**



1. Année de référence 1997
2. Ce niveau de formation comprend les études du niveau tertiaire-type B

Les pays sont classés en fonction du pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans ayant atteint un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir notes du tableau A2.2a)

Source : OCDE

© OCDE 2000

La proportion de jeunes en possession d'un diplôme équivalent au tertiaire-type A et aux programmes de recherche de haut niveau a augmenté.

La proportion de titulaires d'un diplôme équivalent au moins au niveau tertiaire-type A chez les 25-64 ans est comprise entre moins de 10 pour cent en Autriche, au Danemark, en Italie, au Portugal et en Turquie et plus de 20 pour cent au États-Unis, en Norvège et au Pays-Bas. Cependant, certains pays ont également une forte tradition professionnelle au niveau de l'enseignement tertiaire (tertiaire-type B). Ainsi, la proportion de la population qui termine une formation de niveau tertiaire-type B dépasse 13 pour cent en Belgique, au Canada, au Danemark, en Finlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Suède.

Le relèvement des qualifications exigées sur le marché du travail, la montée du chômage ces dernières années et les attentes plus grandes de l'ensemble de la société sont autant de facteurs qui expliquent l'augmentation de la proportion de jeunes obtenant un diplôme équivalent au moins au niveau tertiaire-type A.

En Corée, le pourcentage de diplômés équivalent au moins au niveau tertiaire de type A n'est que de 8 pour cent chez les 55-64 ans, mais il passe à 23 pour cent chez les 25-34 ans (tableau A2.2*b*). Le pourcentage de diplômés de ce niveau est plus de trois fois plus élevé parmi les groupes d'âge jeunes que parmi les plus âgés en Corée, en Espagne, en Irlande et au Mexique.

Les hommes ont en moyenne un niveau de formation supérieur à celui des femmes...

Dans deux pays sur trois, la proportion de personnes ayant au moins une formation équivalente au niveau du deuxième cycle du secondaire ou tertiaire-type A est plus élevée chez les hommes que chez les femmes. C'est le cas pour les groupes d'âge plus élevés dans tous les pays à l'exception de l'Irlande, du Portugal et de la Suède (tableau A2.2*c*). En ce qui concerne les diplômes de niveau tertiaire de type A ou équivalent, l'écart entre hommes et femmes parmi les 25-64 ans dans les pays de l'OCDE est de 7 points ou plus en Corée, au Japon, au Mexique et en Suisse. En Corée, au Mexique et en Suisse, deux titulaires sur trois d'un diplôme de niveau tertiaire-type A et de recherche de haut niveau sont des hommes. Au Japon, le rapport est encore plus élevé (trois sur quatre).

... mais la tendance s'est inversée pour les jeunes générations dans de nombreux pays.

Les jeunes femmes sont cependant beaucoup plus nombreuses que leurs aînées à avoir accompli des études de deuxième cycle secondaire ou même de niveau équivalent au moins au tertiaire-type A. Dans 22 pays sur 27, la proportion de titulaires d'un diplôme équivalent au moins au tertiaire-type A chez les femmes âgées de 25 à 34 ans est au moins deux fois plus élevée que chez celle ayant entre 55 et 64 ans. En Corée, en Japon et en Suisse, la proportion d'hommes ayant une formation de ce niveau parmi les 25-34 ans dépasse celle des femmes de 5 points ou plus (cette proportion est de 7, 19 et 9 pour cent respectivement). La Norvège est le seul pays où l'on constate un écart similaire, mais cette fois en faveur des femmes.

Dans 16 pays sur 28, la proportion de femmes âgées de 25 à 34 ans qui sont en possession d'un diplôme de fin d'études secondaires est supérieure à celle des hommes du même âge. Une tendance similaire se dessine également dans l'enseignement tertiaire. Les femmes sont d'ores et déjà majoritaires parmi les titulaires d'un diplôme équivalent au moins au niveau tertiaire-type A dans sept pays sur 28.

© OCDE 2000

Une autre manière de mesurer le capital humain consiste à évaluer directement les capacités de lecture et d'écriture.

Une autre méthode plus directe de mesure du capital humain consiste à évaluer certaines compétences de base chez les adultes, notamment les compétences en littératie. Les participants à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes ont été invités à exécuter diverses tâches que chacun peut avoir à accomplir dans la vie courante. Les tableaux A2.3*a* à A2.3*c* présentent les résultats obtenus aux tests de compréhension des textes schématiques, qui visaient à mesurer les connaissances et compétences requises pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, notamment des formulaires officiels, des horaires, des cartes et des graphiques. Le niveau 3 de compétences en littératie est généralement considéré comme un niveau souhaitable pour ne pas rencontrer de difficultés d'insertion économique et sociale dans une société démocratique moderne. La proportion de la population qui atteint seulement les niveaux 1 et 2 peut révéler l'ampleur du déficit de compétences par rapport au minimum souhaitable. Dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête, au moins un quart des adultes n'atteignent pas le niveau minimum souhaitable, et cette proportion est même de 50 pour cent ou plus dans certains pays (notamment l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, la Pologne et le Royaume-Uni).

Même si les moyennes des résultats obtenus lors des tests de littératie sont à peu près semblables dans la plupart des pays, les écarts au sein de la population peuvent être très larges.

Le tableau A2.3*b* montre les scores moyens et les scores obtenus par les adultes se situant aux 10e, 25e, 75e et 90e centiles de la distribution. Le score moyen ne renseigne que partiellement sur le niveau de littératie de la population adulte d'un pays car il peut être relativement élevé alors même qu'une fraction importante de la population réalise de très faibles performances. Si les scores moyens sont relativement homogènes dans la plupart des pays, les écarts observés au sein de la population peuvent être très larges. Aux États-Unis, par exemple, le score moyen sur l'échelle de compréhension des textes schématiques est relativement élevé, mais l'écart entre les 10e et 90e centiles est l'un des plus importants qui soit observé dans les pays ayant participé à l'enquête. En revanche, les Pays-Bas affichent à la fois un faible écart interquartile (différence entre les 25e et 75e centiles), c'est-à-dire de faibles disparités de résultats au sein de la population, et une moyenne des résultats élevée.

Dans certains pays, un faible niveau de formation n'empêche pas d'obtenir un assez bon niveau de littératie, ce qui est moins vrai dans d'autres.

La proportion de la population adulte ayant atteint des niveaux déterminés de formation varie considérablement d'un pays à l'autre, ce qui peut avoir une incidence sur la répartition de la population par niveau de littératie. En général, les pays où le niveau de formation de la population est élevé affichent de meilleurs scores en littératie et des écarts plus réduits entre les 10e et 90e centiles (tableau A2.3*c*). On constate cependant des différences notables entre les pays pour un même niveau de formation, en particulier pour les niveaux les plus faibles. Dans certains pays, un faible niveau de formation est assez fréquemment associé à un assez bon niveau de littératie, ce qui est moins vrais dans d'autres. C'est aux États-Unis que l'écart entre le score moyen des personnes ayant suivi une formation universitaire et celui des personnes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle secondaire est le plus important, et en Allemagne qu'il est le plus faible. Les Allemands ayant une formation de niveau inférieur au deuxième cycle secondaire obtiennent des scores plus élevés sur l'échelle de compréhension des textes schématiques que les adultes américains ayant terminé des études secondaires ou des études tertiaires non universitaires.

Le chevauchement entre les graphiques de distribution de la population par niveau de littératie pour différents niveaux de formation montre que les

© OCDE 2000

diplômes délivrés par le système éducatif ne rendent qu'imparfaitement compte du niveau de compétence en littératie des individus.

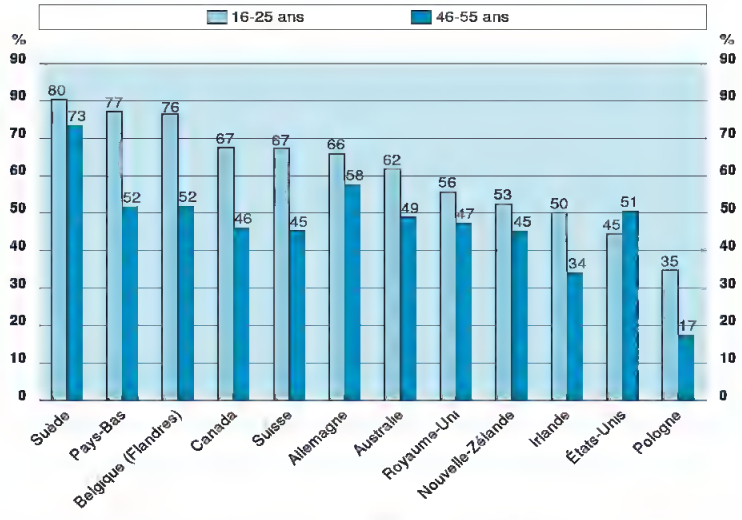
Un pourcentage élevé d'adultes âgés affiche un faible niveau de compétences de base.

Les niveaux de compétences en littératie varient également selon les groupes d'âge. Les jeunes ont souvent un niveau de formation supérieur à celui de leurs aînés (tableau A2.2*a*), malgré le fait que de nombreux jeunes de 16 à 25 ans n'ont pas encore achevé leurs études. En comparant les résultats de différents groupes d'âge, on peut voir si les disparités de niveau de littératie sont imputables aux systèmes éducatifs ou à des facteurs liés à l'expérience intervenant après la scolarité. Dans tous les pays à l'exception des États-Unis, les adultes âgés de 46 à 55 ans obtiennent de moins bons résultats aux tests de compréhension des tests schématiques que les jeunes de 16 à 25 ans (graphique A2.3). En Belgique (Flandre) et aux Pays-Bas, par exemple, les trois quarts des jeunes se classent au niveau 3 ou plus à ces tests, contre la moitié seulement des adultes. En Pologne, la proportion d'adultes qui se classent au niveau 3 ou à un niveau supérieur est deux fois plus élevée chez les 16-25 ans que chez les 46-55 ans.

Le classement des pays n'est pas le même pour chacun de ces deux groupes d'âge. L'Allemagne et les États-Unis sont relativement bien placés pour ce qui concerne les résultats des 46-55 ans : l'Allemagne arrive en deuxième position après la Suède pour la proportion d'adultes se situant au niveau 3 ou plus sur l'échelle de compréhension des textes schématiques, mais se situe dans la moyenne pour les résultats des 16-25 ans. Les États-Unis se situent dans la moyenne pour les résultats du groupe plus âgé, mais arrivent en avant-dernière position pour les jeunes.

Graphique A2.3. **Pourcentage de la population se classant au niveau 3 ou plus sur l'échelle de compréhension des textes schématiques, par groupe d'âge (1994-1995)**

En comparant les résultats de différents groupes d'âge, on peut voir si les disparités de niveau de littératie sont imputables aux systèmes éducatifs ou à des facteurs liés à l'expérience intervenant après la scolarité



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la population âgée de 16 à 25 ans se classant au niveau 3 ou plus.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

© OCDE 2000

DÉFINITIONS

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active...

Les profils de niveaux de formation utilisés ici sont établis à partir du pourcentage de la population ou de la population active âgée de 25 à 64 ans qui a atteint un niveau d'enseignement donné. La nouvelle Classification internationale type de l'éducation (CITE-97) est utilisée pour la première fois pour désigner les niveaux d'enseignement. Un nouveau niveau, post-secondaire non tertiaire (niveau 4), a été introduit dans la CITE-97 pour regrouper les programmes qui, d'un point de vue international, se situent à la limite entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire. Dans la CITE-76, ces programmes étaient classés soit comme des programmes de deuxième cycle du secondaire (niveau 3), soit comme des programmes d'enseignement tertiaire (niveau 5). Dans la CITE-97, l'enseignement tertiaire ne comprend que deux niveaux (niveaux 5 et 6) au lieu de trois précédemment (niveaux 5, 6 et 7). Le nouveau niveau 5 couvre les programmes qui ne mènent pas directement à un diplôme de recherche de haut niveau alors que le niveau 6 est à présent réservé aux programmes menant à un diplôme de recherche de ce type, par exemple un doctorat. L'enseignement tertiaire (niveau 5) est subdivisé en deux catégories, CITE 5A et 5B. La catégorie CITE 5A, qui correspond à l'enseignement de niveau tertiaire-type A, couvre les programmes au contenu plus théorique qui donnent accès à des diplômes de chercheur de niveau supérieur ou à des professions exigeant un haut niveau de qualifications, tandis que la catégorie CITE 5B, enseignement de niveau tertiaire-type B, correspond à des programmes ayant une orientation plus pratique ou une finalité professionnelle précise et permettant d'obtenir des qualifications utiles sur le marché du travail. Le niveau 5 de la CITE-97 ne recouvre qu'en partie le niveau 5 de la CITE-76, et le niveau 6 de la CITE-97 ne correspond pas du tout au niveau 6 de la CITE-76 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

... et de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes réalisée par l'OCDE et Statistique Canada en 1994/95.

Les participants à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes ont été invités à exécuter diverses tâches que chacun peut rencontrer dans la vie courante. Trois types de compétences ont été définis et testés : la *compréhension de textes suivis* (connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes suivis, tels des éditoriaux, des nouvelles, des poèmes et des œuvres de fiction) ; la *compréhension de textes schématiques* (connaissances et compétences requises pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques) ; et la *compréhension de textes au contenu quantitatif* (connaissances et compétences nécessaires pour effectuer des opérations arithmétiques, séparément ou successivement, à partir de données figurant dans des documents imprimés, tels que le calcul du solde d'un compte-chèques, le calcul d'un pourboire, l'utilisation d'un bon de commande ou le calcul des intérêts d'un prêt à partir d'une annonce publicitaire). Les tableaux A2.3*a* à A2.3*c* présentés ici ne couvrent que les résultats relatifs à la « compréhension de textes schématiques ». Toutefois, si les autres tests avaient été pris en compte, les résultats auraient été similaires pour la plupart des pays.

© OCDE 2000

Tableau A2.1*a*. **Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation (1998)**

	Enseignement pré-primaire et primaire	Enseignement secondaire, 1er cycle	Enseignement secondaire, 2e cycle			Enseignement post-secondaire, non tertiaire	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
	CITE 0/1	CITE 2	CITE 3C Court	CITE 3C Long/3B	CITE 3A	CITE 4	CITE 5B	CITE 5A/6	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	x(2)	44.0	a	9.6	21.0	x(5)	8.8	16.6	100
Autriche[1]	x(2)	26.7	a	51.1	5.9	5.7	4.5	6.2	100
Belgique	20.3	23.0	a	7.4	24.0	x(4)	13.5	11.8	100
Canada	x(2)	20.3	x(5)	x(5)	27.9	12.9	20.2	18.6	100
République tchèque	x(2)	14.7	a	43.8	31.1	x(5)	a	10.4	100
Danemark	0.1	21.4	a	47.6	5.6	x(5)	19.8	5.4	100
Finlande[1]	x(2)	31.7	a	a	38.9	a	16.7	12.8	100
France	21.1	18.2	27.8	2.5	9.7	0.2	10.1	10.5	100
Allemagne	2.1	14.1	a	54.3	2.0	4.4	9.0	14.0	100
Grèce[1]	45.4	9.0	1.4	1.4	23.3	3.9	4.2	11.3	100
Hongrie	4.3	32.4	a	23.7	26.4	x(4)	x(9)	13.2	100
Islande	2.4	35.7	7.1	a	22.9	11.0	5.0	15.9	100
Irlande	23.1	25.6	m	m	30.2	x(5,7)	10.5	10.6	100
Italie	25.5	30.9	2.6	5.2	22.5	4.6	x(8)	8.7	100
Japon	x(2)	20.1	a	x(5)	49.5	x(9)	12.7	17.7	100
Corée	18.6	16.0	a	x(5)	43.3	a	5.1	17.0	100
Mexique	58.7	20.1	a	7.7	x(2)	a	1.2	12.2	100
Pays-Bas	12.5	23.2	a	x(5)	40.1	x(8)	x(8)	24.2	100
Nouvelle-Zélande	x(2)	27.3	a	20.5	18.6	7.0	13.9	12.7	100
Norvège[1]	0.2	16.7	a	38.6	17.6	1.0	2.1	23.7	100
Pologne	x(2)	21.7	24.0	a	40.4	3.1	x(8)	10.9	100
Portugal	67.7	12.2	x(5)	x(5)	10.8	x(5)	2.7	6.5	100
Espagne	44.5	22.2	0.4	4.1	9.0	n	5.8	14.0	100
Suède	11.8	12.1	x(5)	x(5)	48.1	x(7)	15.4	12.6	100
Suisse	x(2)	18.5	a	51.3	7.2	x(4,5)	9.0	14.0	100
Turquie	74.3	8.0	a	3.1	8.5	a	x(8)	6.1	100
Royaume-Uni	x(2)	19.2	27.7	16.5	13.1	x(9)	8.2	15.4	100
États-Unis	5.0	8.6	x(5)	x(5)	51.6	x(5)	8.3	26.6	100
Moyenne des pays	**24.4**	**19.4**	**13.0**	**22.8**	**24.1**	**5.4**	**9.4**	**13.6**	**100**

Note : Les chiffres entre parenthèses après «x» se réfèrent à un numéro de colonne. Ainsi x(2) signifie que le chiffre correspondant à ce niveau de la CITE est inclus dans la colonne 2 du tableau.
1. Année de référence 1997.
Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau A2.1*b*. **Répartition de la population active âgée de 25 à 64 ans selon le niveau de formation (1998)**

	Enseignement pré-primaire et primaire	Enseignement secondaire, 1er cycle	Enseignement secondaire, 2e cycle			Enseignement post-secondaire, non tertiaire	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
	CITE 0/1	CITE 2	CITE 3C Court	CITE 3C Long/3B	CITE 3A	CITE 4	CITE 5B	CITE 5A/6	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	x(2)	38	a	11	22	x(5)	10	19	100
Autriche[1]	x(2)	21	a	55	6	6	5	8	100
Belgique	11	21	a	7	28	x(4)	17	16	100
Canada	x(2)	16	x(5)	x(5)	28	14	22	21	100
République tchèque	x(2)	11	a	45	33	x(5)	a	12	100
Danemark	n	17	a	49	5	x(5)	22	6	100
Finlande[1]	x(2)	26	a	a	41	a	18	15	100
France	15	18	30	3	10	0.2	11	12	100
Allemagne	1	11	a	55	1	5	10	16	100
Grèce[1]	39	9	2	2	23	5	5	15	100
Hongrie	1	23	a	29	30	x(4)	x(9)	17	100
Islande	2	35	7	a	22	12	5	17	100
Irlande	16	25	m	m	32	x(5,7)	13	13	100
Italie	15	32	3	6	27	6	x(8)	12	100
Japon	x(2)	18	a	x(5)	50	m	11	20	100
Corée	17	16	a	x(5)	42	a	5	19	100
Mexique[1]	55	21	a	8	x(2)	a	1	15	100
Pays-Bas	8	20	a	x(5)	43	x(8)	x(8)	28	100
Nouvelle-Zélande	x(2)	23	a	22	19	8	14	14	100
Norvège[1]	0.1	14	a	39	18	1	2	26	100
Pologne	x(2)	17	26	a	41	3	x(8)	13	100
Portugal	66	13	x(5)	x(5)	11	x(5)	3	8	100
Espagne	34	24	0.4	5	10	n	7	18	100
Suède	9	12	x(5)	x(5)	49	x(7)	16	14	100
Suisse	x(2)	16	a	52	7	x(4,5)	10	15	100
Turquie	68	9	a	4	10	a	x(8)	9	100
Royaume-Uni	x(2)	14	28	17	14	x(9)	9	17	100
États-Unis	4	7	x(5)	x(5)	51	x(5)	9	29	100
Moyenne des pays	**20**	**18**	**14**	**24**	**25**	**5**	**10**	**16**	**100**

Note : Les chiffres entre parenthèses après «x» se réfèrent à un numéro de colonne. Ainsi x(2) signifie que le chiffre correspondant à ce niveau de la CITE est inclus dans la colonne 2 du tableau.
1. Année de référence 1997.
Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau A2.2*a*. **Pourcentage de la population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle secondaire, par groupe d'âge (1998)**

	Pourcentage ayant au moins une formation de 2e cycle du secondaire[1]				
	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Pays de l'OCDE					
Australie	56	64	58	52	44
Autriche[2]	73	84	78	68	56
Belgique	57	73	61	51	34
Canada	80	87	83	77	65
République tchèque	85	92	88	84	74
Danemark	78	85	80	78	67
Finlande[2]	68	84	78	62	41
France[3]	61	75	63	56	41
Allemagne	84	88	87	84	76
Grèce[2]	44	66	52	36	22
Hongrie	63	77	73	65	31
Islande	55	61	58	55	40
Irlande	51	67	56	41	31
Italie	41	55	50	35	19
Japon	80	93	91	77	57
Corée	65	92	70	45	27
Mexique	21	26	23	16	9
Pays-Bas	64	74	68	59	50
Nouvelle-Zélande	73	79	77	69	58
Norvège[2]	83	93	88	78	65
Pologne	54	62	59	53	37
Portugal	20	29	20	14	12
Espagne	33	53	38	23	12
Suède	76	87	80	73	60
Suisse	81	88	83	80	71
Turquie	18	24	19	13	7
Royaume-Uni[3]	60	63	62	58	53
États-Unis	86	88	88	87	80
Moyenne des pays	**61**	**72**	**65**	**57**	**44**
Participants au projet IEM[2]					
Argentine	m	36	29	21	15
Brésil	m	28	26	19	12
Chili	m	54	38	33	24
Chine	m	18	22	10	10
Inde	m	11	9	6	3
Indonésie	m	30	17	13	7
Jordanie	m	48	41	28	15
Malaisie	m	50	34	19	9
Paraguay	m	27	19	13	12
Philippines	m	56	53	35	35
Uruguay	m	38	34	26	17
Zimbabwe	m	16	14	14	12

1. Non compris les formations courtes du niveau 3C de la CITE.
2. Année de référence 1997.
3. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimum correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE. Pour plus de détails, voir notes en annexe 3.

Source : Base de données de l'OCDE.

© OCDE 2000

Tableau A2.2*b*. **Pourcentage de la population ayant atteint au moins une formation tertiaire, par groupe d'âge (1998)**

	Au moins une formation tertiaire-type B					Au moins une formation tertiaire-type A [1]				
	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Pays de l'OCDE										
Australie	25	28	28	25	17	17	19	18	16	10
Autriche[2]	11	12	13	10	6	6	7	8	5	4
Belgique	25	34	28	22	14	12	16	13	10	6
Canada	39	46	39	37	28	19	23	18	18	13
République tchèque	10	10	12	10	8	10	10	12	10	8
Danemark	25	27	27	27	19	5	7	5	5	3
Finlande[2]	29	36	33	27	18	13	14	15	13	8
France	21	30	20	18	11	11	15	10	10	6
Allemagne	23	22	26	25	19	14	14	16	15	10
Grèce[2]	16	22	19	13	8	11	15	14	10	6
Hongrie	13	14	14	14	10	13	14	14	14	10
Islande	21	24	24	19	11	16	19	18	15	9
Irlande	21	29	22	16	11	11	16	11	7	5
Italie[3]	9	9	11	9	5	9	9	11	9	5
Japon	30	45	40	23	13	18	23	23	15	9
Corée	22	34	23	12	8	17	23	19	11	8
Mexique	13	17	15	10	5	12	15	14	10	5
Pays-Bas[3]	24	27	26	23	17	24	27	26	23	17
Nouvelle-Zélande	27	26	28	27	23	13	16	13	12	7
Norvège[2]	26	30	28	24	18	24	27	25	22	17
Pologne[3]	11	12	10	11	10	11	12	10	11	10
Portugal	9	11	9	8	7	7	8	7	5	4
Espagne	20	32	21	14	8	14	21	16	11	6
Suède	28	31	31	29	20	13	10	14	15	11
Suisse	23	25	25	22	18	14	16	15	13	11
Turquie[3]	6	7	7	6	3	6	7	7	6	3
Royaume-Uni	24	26	25	23	17	15	17	17	15	11
États-Unis	35	36	36	37	27	27	27	26	29	22
Moyenne des pays	**21**	**25**	**23**	**19**	**14**	**14**	**16**	**15**	**13**	**9**
Participants au projet IEM[2]										
Argentine	m	11	10	7	4	m	m	m	m	m
Brésil	m	7	9	8	5	m	m	m	m	m
Chili	m	9	9	8	5	m	m	m	m	m
Chine	m	5	3	3	3	m	m	m	m	m
Inde	m	8	7	5	3	m	m	m	m	m
Indonésie	m	3	2	1	1	m	m	m	m	m
Jordanie	m	30	26	18	9	m	m	m	m	m
Malaisie	m	11	8	6	5	m	m	m	m	m
Paraguay	m	11	8	6	5	m	m	m	m	m
Philippines	m	26	26	18	18	m	m	m	m	m
Uruguay	m	8	10	8	5	m	m	m	m	m
Zimbabwe	m	2	2	2	2	m	m	m	m	m

1. La catégorie « au moins une formation tertiaire-type A » comprend le niveau de la CITE tertiaire-type A et les programmes de recherche de haut niveau.
2. Année de référence 1997.
3. Le pourcentage de la population ayant au moins une formation tertiaire de type A comprend les formations de type B.

Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau A2.2c. **Pourcentage de la population ayant atteint un niveau donné de formation, par groupe d'âge et par sexe (1998)**

		Au moins une formation de 2e cycle du secondaire[1]					Au moins une formation tertiaire-type A[2]				
		25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Pays de l'DCDE											
Australie	Hommes	63	69	66	61	54	17	17	19	17	11
	Femmes	49	60	50	43	35	17	21	18	14	9
Autriche[3]	Hommes	80	87	84	76	68	8	8	9	8	7
	Femmes	66	80	71	60	46	5	6	6	3	2
Belgique	Hommes	57	71	60	53	37	14	17	15	14	10
	Femmes	56	76	61	49	31	9	15	10	6	3
Canada	Hommes	78	86	81	77	62	20	22	19	21	16
	Femmes	79	88	84	77	59	17	23	17	16	8
République tchèque	Hommes	91	93	92	90	86	12	11	15	12	11
	Femmes	80	91	84	78	63	8	10	10	8	6
Danemark	Hommes	81	85	80	83	73	6	8	6	7	5
	Femmes	76	86	79	72	60	4	6	5	4	2
France[4]	Hommes	64	75	66	61	47	12	14	11	12	9
	Femmes	58	76	61	51	35	9	15	9	8	4
Finlande[3]	Hommes	67	82	76	61	43	14	15	16	14	10
	Femmes	69	86	80	63	40	12	14	14	11	7
Allemagne	Hommes	89	89	90	89	86	17	15	19	20	15
	Femmes	79	86	84	78	66	11	13	14	11	5
Grèce[3]	Hommes	45	63	51	39	27	13	14	16	13	9
	Femmes	43	68	52	33	17	10	16	12	8	3
Hongrie	Hommes	68	79	77	72	34	13	12	12	15	13
	Femmes	58	76	68	57	28	13	16	16	13	8
Islande	Hommes	63	61	65	65	55	17	19	20	17	13
	Femmes	48	60	50	42	27	15	22	18	13	m
Irlande	Hommes	48	63	52	39	30	12	17	13	9	6
	Femmes	54	71	60	42	32	9	15	9	6	4
Italie	Hommes	43	52	50	40	23	9	8	12	10	7
	Femmes	40	57	49	30	16	8	10	11	8	3
Japon	Hommes	80	92	90	77	60	27	33	34	24	16
	Femmes	80	95	93	78	54	8	14	11	6	3
Corée	Hommes	74	93	79	59	42	23	27	26	17	14
	Femmes	57	91	61	30	13	11	20	11	5	2
Mexique	Hommes	21	24	24	18	10	16	17	19	14	7
	Femmes	21	28	23	14	7	9	12	10	5	2
Pays-Bas	Hommes	69	73	70	68	61	27	28	29	29	22
	Femmes	60	75	65	51	39	21	27	23	18	12
Nouvelle-Zélande	Hommes	75	79	78	74	64	14	16	14	14	9
	Femmes	70	79	76	64	53	11	16	12	9	5
Norvège[3]	Hommes	84	92	88	79	69	24	24	23	24	21
	Femmes	82	93	88	78	61	24	31	26	20	13
Pologne	Hommes	57	63	61	56	43	10	10	9	11	11
	Femmes	51	61	56	50	32	11	14	11	11	9
Portugal	Hommes	18	25	18	14	10	6	7	6	6	5
	Femmes	22	32	21	15	13	7	10	7	5	4
Espagne	Hommes	35	50	39	27	17	14	18	15	13	9
	Femmes	31	56	36	18	8	14	24	16	9	4
Suède	Hommes	74	87	77	70	59	13	9	14	15	12
	Femmes	78	88	83	76	61	13	11	13	15	11
Suisse	Hommes	87	92	86	87	83	19	20	19	20	18
	Femmes	76	85	79	72	60	9	11	11	7	4
Turquie	Hommes	23	30	26	18	10	8	9	9	9	5
	Femmes	12	19	13	8	3	4	6	4	3	1
Royaume-Uni[4]	Hommes	70	68	72	72	64	17	18	18	17	12
	Femmes	50	55	51	47	39	14	16	15	13	9
États-Unis	Hommes	86	87	87	87	80	28	26	27	32	26
	Femmes	87	89	89	88	79	25	29	26	26	18
Moyenne des pays	**Hommes**	**64**	**72**	**67**	**61**	**50**	**15**	**16**	**17**	**16**	**12**
	Femmes	**58**	**72**	**63**	**52**	**38**	**12**	**16**	**13**	**10**	**6**

© OCDE 2000

Tableau A2.2c. **Pourcentage de la population ayant atteint un niveau donné de formation, par groupe d'âge et par sexe (1998)** *(suite)*

		Au moins une formation de 2e cycle du secondaire[1]					Au moins une formation tertiaire-type A[2]				
		25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Participants au projet IEM[3]											
Argentine	Hommes	m	33	27	21	16	m	8	9	7	5
	Femmes	m	39	30	22	14	m	14	11	7	4
Brésil	Hommes	m	25	26	19	13	m	6	8	8	6
	Femmes	m	30	27	19	11	m	8	9	7	4
Chili	Hommes	m	53	39	35	26	m	10	11	9	6
	Femmes	m	56	37	31	22	m	9	8	6	3
Chine	Hommes	m	21	26	11	13	m	5	4	4	5
	Femmes	m	16	17	7	6	m	4	2	2	2
Inde	Hommes	m	19	16	11	7	m	12	11	8	5
	Femmes	m	7	4	2	1	m	5	3	2	1
Indonésie	Hommes	m	37	22	18	11	m	4	3	2	1
	Femmes	m	25	12	8	4	m	3	1	1	0
Jordanie	Hommes	m	48	49	39	23	m	29	33	25	15
	Femmes	m	48	32	17	6	m	30	18	10	2
Malaisie	Hommes	m	51	39	24	14	m	11	10	7	4
	Femmes	m	49	29	13	5	m	10	6	3	1
Paraguay	Hommes	m	27	20	14	14	m	11	9	7	7
	Femmes	m	26	19	13	10	m	11	7	6	3
Philippines	Hommes	m	54	52	37	37	m	23	24	18	18
	Femmes	m	58	55	33	33	m	28	28	17	17
Zimbabwe	Hommes	m	21	19	17	17	m	2	3	3	3
	Femmes	m	11	9	10	8	m	1	2	1	1

1. Non compris les formations courtes du niveau 3C de la CITE.
2. La catégorie «au moins une formation tertiaire-type A» comprend le niveau tertiaire-type A et les programmes de recherche de haut niveau.
3. Année de référence 1997.
4. Toutes les formations du niveau 3 de la CITE ne remplissent pas les critères minimum correspondant aux formations longues du niveau 3C de la CITE. Pour plus de détails, voir notes en annexe 3.

Source : Base de données de l'OCDE.

© OCDE 2000

Tableau A2.3*a*. **Répartition en pourcentage de la population âgée de 16 à 65 ans par niveau de littératie, échelle de compréhension des textes schématiques (1994-1995)**

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
ustralie	17 (0 5)	28 (0.7)	38 (0.7)	17 (0.6)
elgique (Flandre)	15 (1 7)	24 (2 8)	43 (4 1)	17 (0.9)
anada	18 (1 9)	25 (1.5)	32 (1.8)	25 (1 3)
llemagne	9 (0.7)	33 (1.2)	40 (1.0)	19 (1.0)
rlande	25 (1 7)	32 (1.2)	32 (1.3)	12 (1.2)
ays-Bas	10 (0.7)	26 (0.8)	44 (0.9)	20 (0.8)
ouvelle-Zélande	21 (0 9)	29 (1.1)	32 (0.8)	18 (0.7)
ologne	45 (1.3)	31 (1.0)	18 (0.7)	6 (0.3)
uède	6 (0.4)	19 (0.7)	39 (0.8)	36 (0.6)
uisse	18 (0.8)	29 (1.1)	37 (0.6)	16 (0.7)
oyaume-Uni	23 (1 0)	27 (1.0)	31 (1.0)	19 (1.0)
tats-Unis	24 (0 8)	26 (1 1)	31 (0.9)	19 (1 0)

) Les erreurs types sont entre parenth ses
ource : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

Tableau A2.3*b*. **Moyenne des résultats et résultats aux 10e, 25e, 75e et 90e centiles, échelle de compréhension des textes schématiques (1994-1995)**

	10e centile	25e centile	Moyenne	75e centile	90e centile
Australie	187	237	269	312	340
Belgique (Flandre)	225	263	278	321	345
Canada	154	213	270	309	343
Allemagne	226	255	285	316	342
Irlande	179	223	259	299	327
Pays-Bas	222	257	282	318	341
Nouvelle-Zélande	199	240	269	316	346
Pologne	112	180	224	274	310
Suède	229	268	295	337	365
Suisse	182	246	271	315	341
Royaume-Uni	180	228	268	311	343
États-Unis	137	210	268	309	343

ource : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes

© OCDE 2000

Tableau A2.3c. **Moyenne des résultats et résultats aux 10e, 25e, 75e et 90e centiles (échelle de compréhension des textes schématiques) selon le niveau de formation (1994-1995)**

	Niveau de formation[1]	10e centile	25e centile	Moyenne	75e centile	90e centile
ustralie	Inférieur au 2e cycle du secondaire	149	212	244	289	316
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	217	254	281	316	341
	Niveau universitaire	267	295	320	348	372
elgique (Flandre)	Inférieur au 2e cycle du secondaire	192	238	251	303	326
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	245	274	294	326	347
	Niveau universitaire	278	296	319	343	362
anada	Inférieur au 2e cycle du secondaire	116	167	216	263	298
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	221	257	291	323	351
	Niveau universitaire	260	289	326	350	378
llemagne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	218	249	276	305	331
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	242	268	297	327	349
	Niveau universitaire	252	282	318	345	370
rlande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	150	196	232	272	301
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	226	253	283	311	335
	Niveau universitaire	252	282	313	342	370
ays-Bas	Inférieur au 2e cycle du secondaire	198	232	257	294	318
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	252	277	301	325	346
	Niveau universitaire	263	288	309	336	355
ouvelle-Zélande	Inférieur au 2e cycle du secondaire	175	217	245	286	315
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	228	263	289	325	351
	Niveau universitaire	258	292	313	351	375
ologne	Inférieur au 2e cycle du secondaire	93	152	202	255	288
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	185	222	257	292	322
	Niveau universitaire	209	244	280	319	347
uède	Inférieur au 2e cycle du secondaire	189	234	263	312	343
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	252	281	309	341	368
	Niveau universitaire	274	304	331	362	391
uisse	Inférieur au 2e cycle du secondaire	138	202	231	278	309
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	230	259	286	315	339
	Niveau universitaire	258	290	312	345	371
oyaume-Uni	Inférieur au 2e cycle du secondaire	154	207	248	289	320
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	219	256	289	323	351
	Niveau universitaire	259	290	320	347	373
´tats-Unis	Inférieur au 2e cycle du secondaire	94	138	199	256	293
	2e cycle du secondaire et tertiaire non universitaire	176	230	273	305	335
	Niveau universitaire	235	279	312	344	373

Défini d'après l'ancienne classification CITE 76

ource : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes

© OCDE 2000

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION

B

L'éducation est un investissement dans les qualifications humaines qui peut contribuer à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. Comme tout investissement, il a des coûts et une rentabilité. Ce chapitre présente un examen comparatif de la structure des coûts dans les pays de l'OCDE et s'intéresse essentiellement à trois aspects des dépenses d'éducation :

- Les ressources investies par chaque pays dans l'éducation par rapport à sa richesse nationale, aux effectifs scolaires et à l'importance des fonds publics ;
- La manière dont est assuré le financement de l'éducation et les sources dont il provient ; et
- L'affectation des ressources selon les différentes catégories de ressources.

Combien dépense-t-on pour l'éducation ?

L'indicateur B1 examine le pourcentage de ressources nationales consacrées aux établissements d'enseignement, leur provenance et les niveaux d'enseignement qui en bénéficient. Cet indicateur donne une vue d'ensemble des ressources affectées à l'éducation, mais il convient de l'interpréter à la lumière de certains facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, comme la structure de la population (indicateur A2), les taux de scolarisation aux niveaux différents d'éducation (indicateur C1), le revenu par habitant et le niveau national du coût des ressources éducatives. L'importance relative de la population jeune, par exemple, peut déterminer la demande potentielle d'enseignement initial dans un pays. Plus la proportion de jeunes est grande, plus il faut de ressources pour l'éducation. De même, les taux de scolarisation ont une incidence sur les dépenses d'éducation : plus ces taux sont élevés, plus des ressources financières seront nécessaires.

L'Indicateur B4 précise comment ces ressources se concrétisent en aval dans le montant des fonds dépensés par élève/étudiant. Les décideurs doivent assurer un juste équilibre entre deux impératifs : améliorer la qualité des services éducatifs et développer les possibilités d'accès aux études. Ils doivent également décider de la répartition des dépenses entre les différents niveaux et entre les différentes filières d'études. Par exemple, certains pays privilégient un large accès à l'enseignement tertiaire, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des enfants dès l'âge de 2 ou 3 ans. Les comparaisons internationales de l'investissement dans l'éducation donnent des indications très utiles sur les différences entre pays.

Qui assume les dépenses d'éducation ?

Nombreux sont les pays qui débattent actuellement de la question de la répartition des coûts de l'éducation entre l'individu qui en tire directement parti et la société dans son ensemble. Cette question est particulièrement pertinente s'agissant du début et de la fin des études où la pratique d'un financement public intégral ou quasi intégral est moins fréquente.

© OCDE 2000

Face à l'accroissement du taux de scolarisation et l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation. De nouvelles politiques sont conçues pour permettre aux différents acteurs de participer plus pleinement au processus et de partager les coûts et les avantages plus équitablement et également à influencer le comportement des élèves/étudiants afin de rendre l'enseignement plus rentable. De ce fait, les fonds publics sont désormais considérés de plus en plus comme ne représentant qu'une partie de l'investissement dans l'éducation, même si elle est très importante, alors que parallèlement les sources privées de financement jouent un rôle toujours plus grand. Afin d'éclairer ces questions, l'**indicateur B2** examine les parts relatives des fonds destinés aux établissements d'enseignement provenant de sources publiques et privées, ainsi que leur évolution depuis 1990.

En accordant des aides financières aux élèves/étudiants et à leur famille, les pouvoirs publics peuvent leur permettre de supporter plus facilement le coût de l'éducation et les dépenses annexes, et ainsi ouvrir plus largement l'accès à l'éducation et atténuer les inégalités sociales. Ces aides jouent en outre un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des élèves/étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée, les aides publiques peuvent leur permettre d'élever leur niveau d'instruction en leur offrant la possibilité d'étudier à plein temps et de travailler moins pour payer leurs études, voire pas du tout. Le nouvel **indicateur B3** rend compte des aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants et des dépenses liées à l'éducation.

Le niveau d'administration assumant la responsabilité et le contrôle du financement de l'éducation devrait aussi avoir la maîtrise des décisions concernant la manière dont les fonds sont dépensés. Un aspect important de la politique de l'éducation est donc le partage des responsabilités en matière de financement entre les autorités nationales, régionales et locales. A la source initiale du financement de l'éducation, des décisions sont prises en vue de déterminer le niveau de ressources à affecter et éventuellement les conditions dans lesquelles les crédits peuvent être dépensés. A la source finale, d'autres conditions peuvent être imposées avant l'affectation des fonds, ou le niveau d'administration intéressé peut même assurer directement le paiement des ressources éducatives (par exemple en finançant la rémunération des enseignants). L'**indicateur B6** met en évidence les sources initiales et finales du financement public.

Comment sont réparties les ressources financières ?

La façon dont les ressources financières sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influer sur la qualité de l'enseignement (part des dépenses consacrée à la rémunération des enseignants, par exemple), l'état des équipements éducatifs (dépenses d'entretien des locaux scolaires) et l'aptitude du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs. Des comparaisons sur la manière dont les pays répartissent leurs dépenses d'éducation entre ces catégories de ressources peuvent donner une idée des différences relevées dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'affectation des ressources, les décisions prises au niveau du système, sur le plan tant budgétaire que structurel, peuvent avoir des répercussions sur la conduite de la classe et influer sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé. La nature des dépenses, en particulier la part des dépenses de fonctionnement qui est affectée à la rémunération du personnel (comprenant aussi bien les traitements que la rétribution non salariale), fait l'objet de l'**indicateur B5**

Enfin, l'**indicateur B7** compare le nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les différents pays ; c'est un autre indicateur important des ressources consacrées par ces pays à l'éducation.

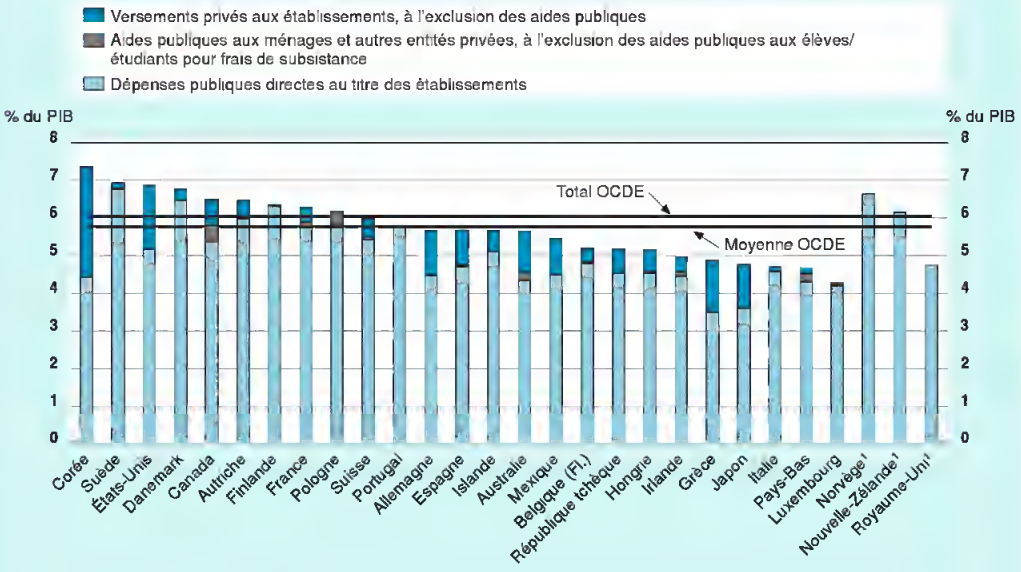
© OCDE 2000

DÉPENSES D'ÉDUCATION EN POURCENTAGE DU PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

B1

- Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 6.1 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.
- Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'investissement public et privé dans l'éducation a progressé entre 1990 et 1996.
- Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, les dépenses d'éducation ont augmenté plus vite que la richesse nationale.
- En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 14 pour cent du total des dépenses publiques au financement de l'éducation.

Graphique B1.1. **Dépenses au titre des établissements en pourcentage du PIB, par source de financement, tous niveaux d'enseignement confondus (1997)**



1. Dépenses publiques seulement.

Les pays sont classés par ordre décroissant selon le total de leurs dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur examine la part des ressources nationales qui est affectée aux établissements d'enseignement.

Les dépenses d'éducation sont un investissement qui favorise la croissance économique, la productivité, l'épanouissement personnel et le développement social, et qui réduit les inégalités sociales. La part des ressources financières totales qui doit être affectée à l'éducation représente un des choix fondamentaux opérés dans chaque pays, à la fois par les pouvoirs publics, les chefs d'entreprise et les élèves/étudiants et leur famille. Tant que le rendement de cet investissement sur le plan social et privé dépasse suffisamment les coûts correspondants, les conditions propres à accroître les taux de scolarisation et à développer l'investissement global sont réunies.

Il comprend également une étude comparative de l'évolution de cet investissement dans le temps.

Lorsqu'ils analysent l'effort financier qu'ils consacrent à l'éducation, les pouvoirs publics doivent considérer les pressions qui s'exercent en faveur d'une augmentation des dépenses dans des domaines tels que la rémunération des enseignants et les équipements éducatifs à la lumière d'une évaluation de l'efficacité avec laquelle les ressources existantes sont utilisées. Bien que cet indicateur ne puisse apporter de réponse directe à ce type de question, il peut cependant servir de repère quant au volume de l'investissement dans l'enseignement par rapport au volume de la richesse nationale et quant à son évolution dans le temps et dans différents pays.

Observations et explications

Niveau global de l'investissement par rapport au PIB

Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE consacrent 6.1 pour cent de leur PIB cumulé au financement de leurs établissements d'enseignement.

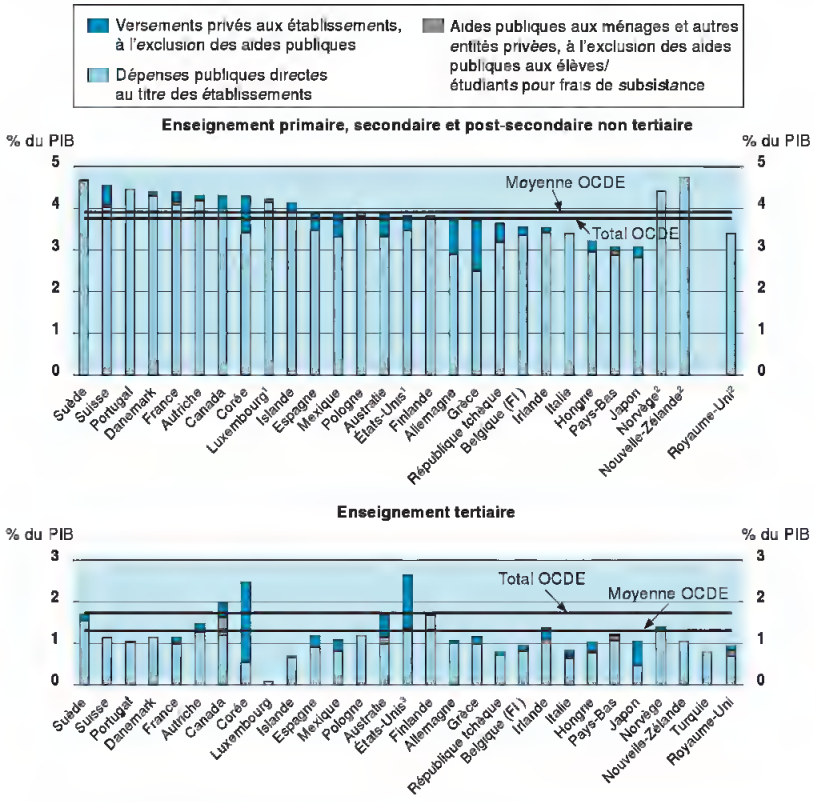
Tous les pays de l'OCDE investissent une part importante des ressources nationales dans l'éducation. Si l'on tient compte des sources de financement publiques et privées, les pays de l'OCDE dans leur ensemble consacrent 6.1 pour cent de leur PIB cumulé au financement des établissements d'enseignement. Dans les conditions actuelles d'austérité budgétaire, un tel poste de dépenses est suivi de près par les pouvoirs publics, qui cherchent les moyens de réviser les dépenses à la baisse ou d'en limiter la croissance. Seulement quatre des 23 pays de l'OCDE qui ont fourni des données, à savoir la Grèce, l'Italie, le Japon et les Pays-Bas, consacrent moins de 5 pour cent du PIB au financement des établissements d'enseignement (graphique B1.1).

Si l'on considère les dépenses publiques directes, les fonds provenant de sources internationales ainsi que les aides publiques accordées aux élèves/étudiants et aux ménages, la part de l'éducation dans le PIB des pays de l'OCDE atteint plus de 8 pour cent au Danemark et en Suède, et se situe entre 6.5 et 8 pour cent en Autriche, au Canada, aux États-Unis et en Finlande, mais reste inférieure à 5 pour cent en Grèce et en Italie.

De nombreux facteurs influent sur le classement relatif des pays en fonction de cet indicateur. Par exemple, les pays affichant un niveau de dépenses élevé peuvent avoir un nombre d'élèves/étudiants plus important, alors que les pays enregistrant un faible niveau de dépenses peuvent soit être très économes dans leur manière de dispenser l'enseignement, soit limiter l'accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement ; la répartition des effectifs entre secteurs et domaines d'études peut être différente, de même que la durée des études ; l'importance et l'organisation des activités de recherche connexes peuvent aussi être variables.

© OCDE 2000

Graphique B1.2. **Dépenses au titre des établissements en pourcentage du PIB, par source de financement et par niveau d'enseignement (1997)**



1. A l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Dépenses publiques seulement.
3. Y compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant selon le total de leurs dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE

Les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement sont de loin la source la plus importante de financement aussi bien de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que de l'enseignement tertiaire.

B1

Évolution du niveau global des dépenses d'éducation entre 1990 et 1996

Dans sept pays de l'OCDE sur neuf, l'investissement de sources publiques et privées dans l'éducation a augmenté entre 1990 et 1996...

Dans sept des neuf pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, l'investissement de sources publiques et privées dans l'éducation a augmenté entre 1990 et 1996 en termes réels (tableau B1.2). En Australie, au Danemark et en Espagne, cette hausse a été supérieure à 20 pour cent, et en Irlande supérieure à 40 pour cent. En revanche, les niveaux de dépenses en Finlande et en Hongrie ont été moins élevés en 1996 qu'en 1990. La tendance est semblable si l'on ne prend en considération que le financement public : les dépenses publiques directes au titre des établissements et les aides publiques versées aux ménages ont augmenté dans 15 pays sur 17 entre 1990 et 1996. Des baisses sensibles des dépenses publiques d'éducation au cours de la période 1990 à 1996 ne peuvent être observées qu'en Hongrie et en Italie (38 et 18 pour cent respectivement).

© OCDE 2000

... et dans presque tous les pays, les dépenses d'éducation ont progressé plus vite que la richesse nationale.

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sur les tendances sont disponibles, les dépenses d'éducation ont progressé plus rapidement ou au même rythme que la richesse nationale (tableau B1.1*a*). Les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB, ont augmenté de plus d'un point de pourcentage au cours de la période 1990 à 1997 au Mexique et au Portugal. Par contre, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB ont diminué en Hongrie, en Irlande et en Italie.

Les niveaux d'enseignement pour lesquels la croissance des dépenses est la plus forte ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre.

Il existe des différences entre pays quant aux niveaux d'enseignement affichant les plus fortes hausses de dépenses. Alors que l'Australie, l'Espagne, la France et la Norvège ont sensiblement augmenté la part de leur PIB consacrée à l'enseignement tertiaire entre 1990 et 1997 par rapport aux autres niveaux d'enseignement, l'accroissement de la part du PIB affectée par le Mexique à l'éducation a essentiellement favorisé l'enseignement primaire et secondaire. En Hongrie et en Italie, la part du PIB consacrée à l'éducation a sensiblement fléchi à tous les niveaux.

Certaines évolutions des dépenses d'éducation, mais pas toutes, peuvent s'expliquer par des changements intervenus dans le nombre des élèves/étudiants et la structure des effectifs (indicateurs A2 et C1).

Dépenses d'éducation par source de financement

La majeure partie des dépenses d'éducation est constituée par les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement.

La part respective de l'investissement public et de l'investissement privé dans l'éducation fait l'objet de l'indicateur B2, mais on peut néanmoins noter ici que les dépenses publiques demeurent la principale source de financement de l'éducation dans les pays de l'OCDE. En fait, 4.8 pour cent du PIB cumulé de ces pays sont affectés aux dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement. Ce pourcentage est très variable d'un pays de l'OCDE à l'autre, allant de 3.6 pour cent ou moins en Grèce et au Japon, à 6.5 pour cent ou plus au Danemark, en Norvège et en Suède (tableau B1.1*a*).

Les aides financières publiques versées au titre de l'éducation aux ménages (bourses et prêts accordés aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité et autres frais d'études, par exemple) et à d'autres entités privées (subventions aux entreprises ou aux organisations syndicales qui offrent des programmes de formation en apprentissage), représentent 0.1 pour cent du PIB cumulé des pays de l'OCDE. La part des aides publiques dans le PIB est supérieure à 0.2 pour cent en Australie, au Canada, aux Pays-Bas et en Pologne.

Dans certains pays, les aides accordées aux élèves/étudiants au titre des frais de subsistance représentent une part non négligeable des ressources.

Les aides publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants abaissent les coûts d'opportunité de l'éducation. Outre leur impact direct sur les dépenses d'éducation, elles peuvent avoir des effets indirects en suscitant de nouvelles inscriptions. Ces aides publiques sont substantielles dans de nombreux pays et vont de moins de 0.1 pour cent du PIB en Corée, en Hongrie, en Italie et en Pologne, à plus de 1 pour cent du PIB au Danemark et en Nouvelle-Zélande (tableau B1.1*a*).

© OCDE 2000

Bien que les pouvoirs publics s'intéressent principalement aux dépenses d'origine publique, il importe également pour les décideurs de mieux comprendre comment le secteur privé peut être mobilisé pour financer les activités éducatives. De plus en plus, le financement public n'assure qu'une partie, tout de même très importante, de l'ensemble de l'investissement dans l'éducation. En particulier au niveau de l'enseignement tertiaire, des mécanismes de financement sont mis à profit pour rendre plus effective la participation des étudiants et des tiers au financement de l'enseignement.

Si les dépenses publiques constituent la principale source de financement de l'éducation, les contributions des ménages et des entreprises jouent un rôle notable.

Si les 22 pays de l'OCDE ayant fourni des données sur les dépenses privées sont considérés dans leur ensemble, le secteur privé contribue à hauteur de 20 pour cent aux dépenses affectées aux établissements d'enseignement, soit 1.2 pour cent du PIB global. Cependant, la répartition des dépenses au titre des établissements entre les bénéficiaires d'une part, et la société dans son ensemble d'autre part, diffère sensiblement d'un pays à l'autre. Par exemple, les versements privés aux établissements d'enseignement (déduction faite des aides publiques) sont supérieurs à 1 pour cent du PIB en Allemagne, en Australie, en Corée, aux États-Unis, en Grèce et au Japon.

Le financement assuré par le secteur privé s'élève, pour les pays de l'OCDE considérés dans leur ensemble, à 1.2 pour cent du PIB.

Bien qu'en Corée et aux États-Unis, la plupart des dépenses privées proviennent des ménages, en Allemagne, ce sont les entreprises qui offrent la plus part des dépenses privées et financent l'élément « travail » du système de formation en alternance. Au Canada, en Espagne, en Hongrie, en Islande, au Mexique et en République tchèque, les dépenses privées se situent entre 0.5 et 1 pour cent du PIB, mais la part de ces dépenses est inférieure à 0.2 pour cent du PIB en Italie, aux Pays-Bas, au Portugal et en Suède.

En Corée et aux États-Unis, les dépenses privées proviennent dans une large mesure des ménages, alors qu'en Allemagne, ce sont les entreprises qui en assument la plus large part.

Dans certains pays, les versements privés autres que ceux destinés aux établissements d'enseignement (comme les dépenses supportées par les ménages au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants, de l'achat de livres et autres fournitures) représentent une somme importante, dépassant 0.5 pour cent du PIB en Australie, au Danemark, en Espagne et aux Pays-Bas. Cependant, la composition de ces dépenses privées n'est pas uniforme d'un pays à l'autre, et elle témoigne souvent de l'importance des aides publiques accordées pour financer les frais de subsistance des élèves/étudiants.

Bien que, dans de nombreux pays, la part des dépenses privées au titre des établissements puisse sembler relativement faible, il convient de savoir que le coût total supporté par les familles pour l'éducation de leurs enfants dépasse souvent de beaucoup les versements privés aux établissements pris en compte par cet indicateur. De plus, ce dernier ne recouvre pas entièrement les sources privées de financement dans de nombreux pays, en particulier lorsqu'elles servent à financer des établissements privés ou les frais de subsistance des élèves/étudiants.

Les dépenses privées « visibles » ne représentent qu'une partie de l'ensemble des dépenses supportées par les élèves/étudiants et leur famille.

Facteurs qui influent sensiblement sur les dépenses nationales d'éducation

Les ressources nationales affectées à l'éducation dépendent d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, tels que la structure démographique, les taux de scolarisation, le revenu par habitant, le niveau national du prix des ressources éducatives, ainsi que l'organisation et la fourniture des services d'enseignement.

Les ressources nationales affectées à l'éducation dépendent d'un certain nombre de facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande.

© OCDE 2000

Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande.

L'importance de la population d'âge scolaire d'un pays (indicateur A1) détermine la demande potentielle de formation initiale. Plus les jeunes sont nombreux, plus la demande potentielle de services éducatifs est grande. Parmi les pays dont le niveau de vie est comparable, un pays ayant une population jeune relativement importante devra consacrer un pourcentage plus élevé de son PIB à l'éducation afin que chaque jeune ait la possibilité de recevoir le même volume de formation que les jeunes d'autres pays. Inversement, si la taille relative de sa population jeune est moins importante, le même pays devra consacrer une part moins grande de son revenu à l'éducation pour obtenir des résultats analogues.

Dans certains pays, les dépenses d'éducation semblent être faibles par rapport à la taille de la population jeune.

En Allemagne, au Danemark, en Espagne et en Italie, les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB augmenteraient de 0.7 point de pourcentage ou plus si la taille relative de la population jeune était égale à la moyenne OCDE (graphique B1.3A). A l'inverse, en Irlande, en Islande, au Mexique et en Pologne, les dépenses d'éducation diminueraient d'au moins 0.6 point de pourcentage si la taille relative de la population jeune de ces pays était égale à la moyenne OCDE.

Plus le taux de scolarisation est élevé, plus des ressources financières sont nécessaires.

Si les pays ne peuvent généralement guère agir sur la taille de leur population jeune, le pourcentage de jeunes inscrits dans les différents niveaux d'enseignement constitue pour eux une question essentielle. Les différences de taux de scolarisation entre pays reflètent des disparités dans la demande d'enseignement, de la préscolarisation à l'enseignement tertiaire, et dans l'offre de programmes à tous les niveaux. L'indicateur C1 montre qu'un enfant de 5 ans peut espérer effectuer, dans les pays de l'OCDE, entre dix et 20 années d'études. Si l'on considère l'espérance de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, l'écart est encore plus grand, allant de moins d'une année au Mexique à 3.8 années en Finlande.

Les différences dans la durée de la scolarisation influent également sur les dépenses d'éducation.

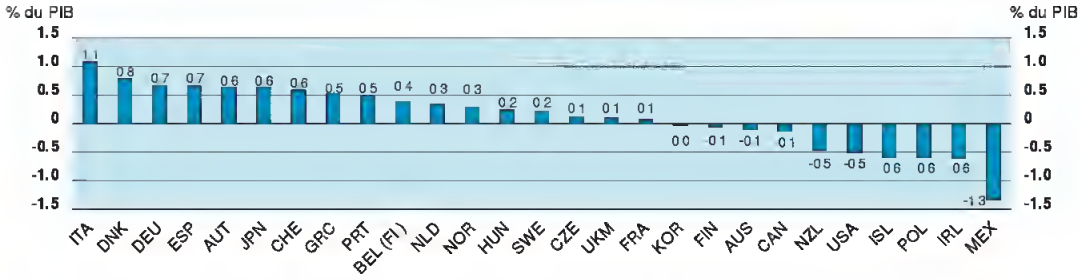
Les différences dans la durée des études sont reflétées par les différences de taux de scolarisation qui, à leur tour, influent sur les dépenses d'éducation. Le graphique B1.3B montre l'évolution à laquelle il faudrait s'attendre dans les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB si les profils de scolarisation étaient les mêmes dans les pays de l'OCDE, les autres facteurs restant les mêmes. En général, les pays dont le taux de scolarisation est supérieur à la moyenne, tels que le Danemark, les États-Unis, la Norvège et la Suède, affectent également un pourcentage plus élevé de leur PIB à l'éducation, alors que des pays qui dépensent moins, comme la Grèce, ont des taux de scolarisation inférieurs à la moyenne. Font exception à ce schéma la Hongrie, le Mexique et la République tchèque, où les dépenses correspondent à la moyenne alors que les taux de scolarisation sont inférieurs à la moyenne.

Si les profils de scolarisation étaient les mêmes dans tous les pays de l'OCDE, les dépenses en pourcentage du PIB augmenteraient de 2.2 pour cent au Mexique, alors qu'elles diminueraient de 0.5 pour cent ou plus en Australie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande et en Norvège, à supposer que les dépenses par élève/étudiant restent constantes dans chacun de ces pays.

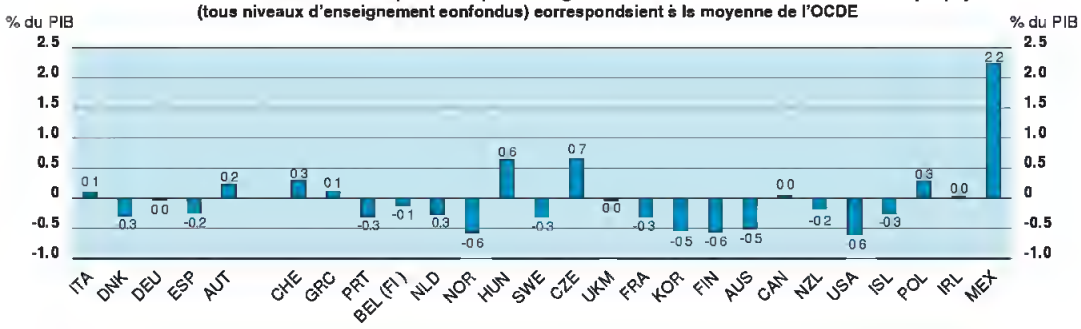
© OCDE 2000

Graphique B1.3. **Incidence du facteur démographique et des taux de scolarisation sur les dépenses au titre des établissements, en pourcentage du PIB (1997)**

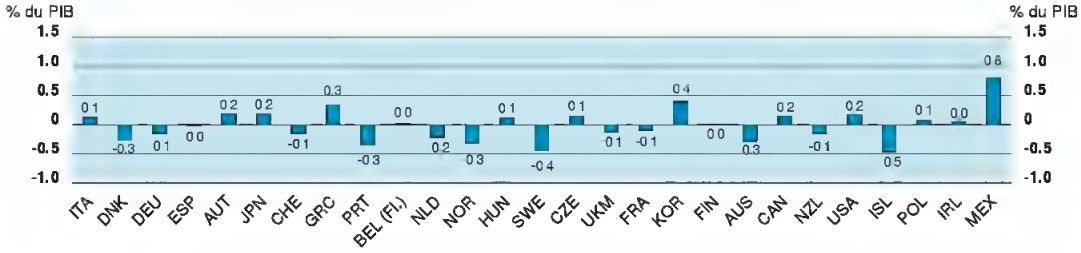
A. Évolution estimée des dépenses en pourcentage du PIB si la part de la population de chaque pays âgée de 5 à 19 ans et de 20 à 29 ans correspondait à la moyenne de l'OCDE



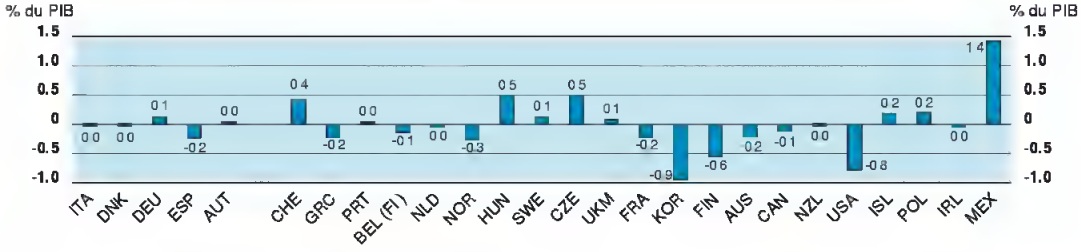
B. Évolution estimée des dépenses en pourcentage du PIB si les taux de scolarisation de chaque pays (tous niveaux d'enseignement confondus) correspondaient à la moyenne de l'OCDE



C. Évolution estimée des dépenses en pourcentage du PIB si les taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire dans chaque pays correspondaient à la moyenne de l'OCDE



D. Évolution estimée des dépenses en pourcentage du PIB si les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire dans chaque pays correspondaient à la moyenne de l'OCDE



Les pays sont classés selon l'ordre décroissant des valeurs du graphique A.

Source : OCDE

© OCDE 2000

Dans certains pays, les effets de la structure démographique sur les dépenses d'éducation sont compensés par les effets des profils de scolarisation.

Les différents facteurs ayant une incidence sur les dépenses d'éducation ne doivent pas faire l'objet d'une étude séparée. Dans les quelques cas où le facteur démographique a la plus forte incidence potentielle sur les coûts de l'éducation, cette incidence est souvent compensée par des taux de scolarisation allant dans le sens opposé. Ainsi, la France, la Norvège et les Pays-Bas sont des pays où la population jeune est moins nombreuse mais où ce phénomène est en partie compensé par des taux de scolarisation relativement élevés. De même, au Mexique où la population jeune est proportionnellement plus nombreuse, le taux de scolarisation est inférieur à la moyenne.

De tels effets sont particulièrement évidents dans l'enseignement tertiaire où les taux de fréquentation (indicateur C1) et les coûts unitaires (indicateur B4) divergent sensiblement entre pays. Si aux États-Unis le taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire correspondait à la moyenne OCDE, les dépenses d'éducation à ce niveau, en pourcentage du PIB, diminueraient vraisemblablement de 0.8 point de pourcentage (graphique B1.3D). A l'autre extrême se trouve le Mexique où, au niveau de l'enseignement tertiaire, les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB augmenteraient de 1.4 point de pourcentage si le taux de fréquentation correspondait à la moyenne OCDE.

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales

La part du budget de l'État qui est consacrée à l'éducation dépend de l'importance attachée à ce domaine d'investissement public par rapport aux autres.

La part des dépenses publiques d'éducation dans le total des dépenses publiques témoigne de l'importance que revêt l'éducation par rapport à d'autres domaines d'investissement public comme la santé, la protection sociale, la défense, la sécurité, etc. En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent 14.4 pour cent des dépenses publiques totales au financement de l'éducation, leurs dépenses allant de 10 pour cent en Allemagne à 22 pour cent en Pologne (graphique B1.4). Ces dépenses comprennent les dépenses directes au titre des établissements et les aides publiques versées pour l'éducation aussi bien aux ménages (par exemple, bourses et prêts accordés aux élèves/étudiants pour financer leurs droits de scolarité, leurs frais d'études ainsi que leurs frais de subsistance) qu'à d'autres entités privées (comme les subventions aux entreprises ou aux organisations syndicales qui offrent des programmes de formation en apprentissage).

L'enseignement financé sur fonds publics est essentiellement organisé et dispensé par des établissements publics.

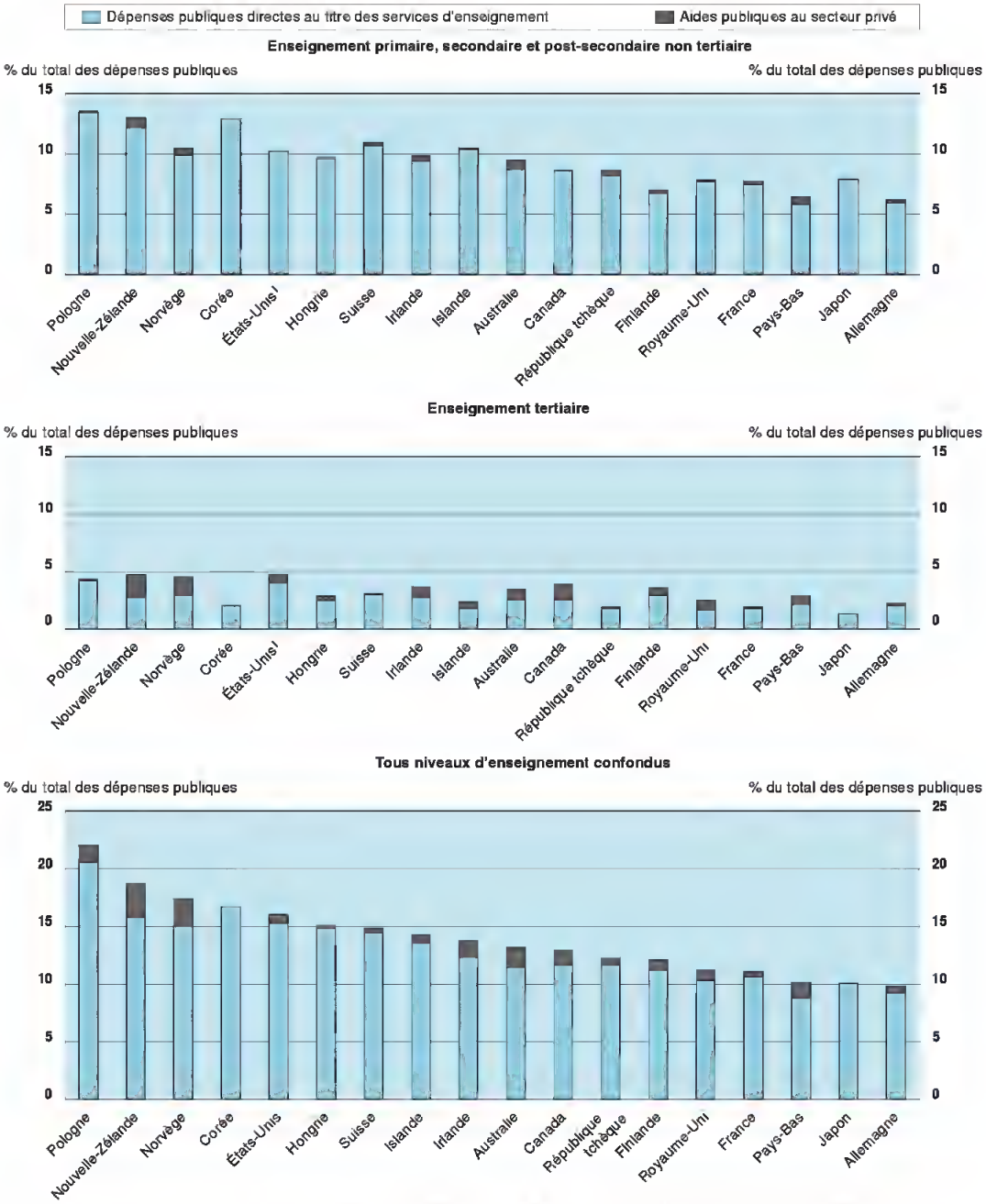
Dans la majorité des pays de l'OCDE, l'enseignement financé sur fonds publics est également organisé et dispensé par des établissements publics, bien que, dans certains pays, le financement soit transféré finalement vers des établissements privés subventionnés par l'État (indicateur B6), ou directement attribué aux ménages qui peuvent le dépenser dans l'établissement de leur choix. Dans le premier cas, le financement final et l'enseignement proprement dit peuvent être considérés comme sous-traités par l'État à des établissements non publics, alors que dans le deuxième cas, les élèves/étudiants et leur famille sont libres de décider du type d'établissement qui correspond le mieux à leurs besoins.

La part des dépenses publiques qui est consacrée à l'éducation a augmenté entre 1990 et 1997.

Dans six des sept pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données comparables sur les tendances, la part des dépenses publiques qui est consacrée à l'éducation a augmenté entre 1990 et 1997, cet accroissement allant de 0.3 point de pourcentage en Australie à 2.9 en Norvège. Elle a diminué en Finlande seulement, baissant de 2 points de pourcentage.

© OCDE 2000

Graphique B1.4. **Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques (1997)**



1 Les données sur l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont comprises dans les données sur l'enseignement tertiaire et non dans les données sur l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire

Les pays sont classés par ordre décroissant selon la part de leurs dépenses publiques d'éducation pour tous les niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE

© OCDE 2000

Dans les pays de l'OCDE, entre 6.2 et 13.5 pour cent des dépenses publiques totales sont affectés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et entre 1.3 et 4.8 pour cent à l'enseignement tertiaire.

La participation du secteur public au financement des différents niveaux d'enseignement diffère sensiblement selon les pays de l'OCDE. En 1997, entre 6.2 et 13.5 pour cent des dépenses publiques totales ont été consacrés à l'enseignement primaire et secondaire, et entre 1.3 et 4.8 pour cent à l'enseignement tertiaire. La Corée, les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Pologne et la Suisse affectent tous environ 10 pour cent ou plus des dépenses publiques totales à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. En revanche, en Allemagne et en Finlande, cette part s'établit à 7 pour cent ou moins. Le Canada, les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et la Pologne consacrent la part la plus importante de leurs dépenses publiques à l'enseignement tertiaire (plus de 4 pour cent).

DÉFINITIONS

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1997 ; elles proviennent de l'exercice UOE *de collecte de données sur l'éducation réalisé en 1999 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).*

Dans cet indicateur, les dépenses d'éducation sont exprimées en pourcentage du PIB et présentées par source de financement et par niveau d'enseignement. La distinction par source se fonde sur le financement initial, c'est-à-dire avant les transferts du secteur public vers le secteur privé ou *vice versa*.

En principe, cet indicateur devrait couvrir à la fois les coûts privés directs (comme les droits de scolarité et autres frais d'études, ainsi que le coût des manuels, des uniformes et du transport) et les coûts privés indirects (comme la production perdue lorsque les salariés participent à une formation en cours d'emploi). Cependant, nombre de ces coûts privés sont difficiles à évaluer et à comparer au niveau international. C'est la raison pour laquelle cet indicateur porte essentiellement sur les dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.

Les dépenses publiques directes au titre des établissements (colonne 1 des tableaux B1.1*a*, *b* et *c*) peuvent prendre la forme soit d'achats par l'organisme public concerné lui-même des ressources éducatives nécessaires aux établissements d'enseignement, soit de versements de la part de cet organisme public aux établissements d'enseignement qui sont chargés d'acheter les ressources nécessaires.

Les aides publiques aux ménages et autres entités privées au titre des établissements (colonne 2 des tableaux B1.1*a*, *b* et *c*) comprennent les transferts publics et certains autres versements aux élèves/étudiants ou aux ménages dans la mesure où ceux-ci se traduisent par des versements aux établissements d'enseignement au titre des services éducatifs (par exemple, bourses, aide financière et prêts aux élèves/étudiants pour les droits de scolarité). Ils comprennent également les transferts publics et certains autres versements (principalement des subventions) à d'autres entités privées, notamment les subventions aux entreprises ou aux syndicats qui offrent des programmes de formation en apprentissage, les bonifications d'intérêts sur les prêts d'études accordés par les établissements financiers privés, etc.

Les versements des ménages et autres entités privées aux établissements d'enseignement (colonne 3 des tableaux B1.1*a*, *b* et *c*) comprennent les droits de scolarité et autres, hors aides publiques.

Les aides publiques aux ménages qui ne sont pas reversées aux établissements d'enseignement (colonne 7 des tableaux B1.1*a*, *b* et *c*) comprennent

© OCDE 2000

les aides attribuées aux élèves/étudiants au titre de leurs frais de subsistance, ainsi que la valeur des aides spéciales qui leur sont accordées en espèces ou en nature, comme les transports gratuits ou à tarif réduit sur le réseau public ou les allocations familiales liées au statut d'élève/étudiant (ces aides sont également comprises dans la colonne 5 des tableaux B1.1*a*, *b* et *c*.)

Les versements privés autres que ceux destinés aux établissements d'enseignement (colonne 6 des tableaux B1.1*a*, *b* et *c*) comprennent les dépenses dues à l'achat direct d'objets personnels pour les études et les dépenses subventionnées liées aux frais de subsistance des élèves/étudiants.

Les données ne comprennent pas les avantages offerts aux élèves/étudiants ou aux ménages sous forme de réductions d'impôts, de subventions fiscales et autres avantages fiscaux spéciaux. Il convient aussi de noter que la couverture des dépenses provenant de sources privées reste encore inégale d'un pays à l'autre.

Dans le tableau B1.2, chacune des trois variables de dépenses ci-après en pourcentage des dépenses publiques totales du pays : *i*) les dépenses publiques directes au titre des services éducatifs ; *ii*) les aides publiques au secteur privé ; et *iii*) les dépenses totales d'éducation de sources publiques.

Les dépenses publiques directes au titre des services éducatifs comprennent aussi bien les fonds dépensés directement par les pouvoirs publics pour recruter le personnel de l'éducation et acquérir d'autres ressources, que les sommes qu'ils versent aux établissements publics ou privés pour leur permettre de se doter eux-mêmes de ressources éducatives.

Les aides publiques comprennent les bourses d'études et autres aides financières aux élèves/étudiants, plus certaines subventions à d'autres entités privées. Les données concernant les dépenses publiques totales, tous secteurs confondus (le dénominateur dans tous les calculs en pourcentage), proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir annexe 2).

Les données pour 1989/90 proviennent d'une enquête spéciale réalisée auprès des pays de l'OCDE en 1997.

Les tableaux B1.1 et B1.2 montrent les dépenses consacrées aux services éducatifs pendant l'année budgétaire 1990. Les données concernant les dépenses pour l'année 1990 proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 1997. Les pays ont été invités à rassembler leurs données en tenant compte des définitions et du champ couvert par l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé au cours de 1997.

Les données pour 1990 sont exprimées en fonction du niveau des prix de 1996.

Toutes les données sur les dépenses, ainsi que le PIB pour l'année 1990 ont été ajustés en fonction du niveau des prix de 1996 au moyen de l'indice des prix à la consommation.

Les méthodes utilisées pour déterminer l'incidence de la structure démographique et des profils de scolarisation sur cet indicateur sont décrites à l'annexe 3.

La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne de tous les pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles. Le total OCDE

© OCDE 2000

représente la valeur de l'indicateur lorsque l'on considère la zone de l'OCDE dans son ensemble (pour plus de précisions, voir le Guide du lecteur).

L'indice de variation a été calculé à l'aide de données qui portent uniquement sur la période 1990-96 ; ces données reposent sur la CITE-76.

Par suite de la mise en œuvre de la CITE-97, les données sur le financement de l'éducation postérieures à 1996 ne sont pas comparables aux données antérieures quand elles sont décomposées par niveau d'éducation. Par conséquent, afin que la comparaison soit possible, l'indice de variation a été calculé au moyen de données qui portent uniquement sur la période 1990-96 ; celles-ci reposent sur la CITE-76. Il n'y a pas lieu de penser que le changement de classification influerait sur l'importance des tendances observées dans les pays différents, du fait que le point de départ et le point d'arrivée feraient l'objet d'ajustements analogues.

© OCDE 2000

Tableau B1.1*a*. **Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source de financement, tous niveaux d'enseignement confondus**

	1997							1990	
	Dépenses publiques directes au titre des établissements	Aides publiques aux ménages et autres entités privées, à l'exclusion des aides publiques aux élèves/étudiants pour frais de subsistance	Versements privés aux établissements, à l'exclusion des aides publiques aux ménages et autres entités privées	Total des dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements	Total des dépenses de sources publiques, privées et internationales au titre des établissements **plus** aides publiques aux ménages	Dépenses privées autres que les versements aux établissements	Aide financière aux élèves/étudiants **non** imputable sur les versements des ménages aux établissements pour les services d'enseignement	Dépenses publiques directes au titre des établissements	Total des dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements
Pays de l'OCDE									
Australie	4.3	0.20	1.09	5.6	6.1	0.5	0.48	4.3	4.9
Autriche	6.0	0.04	0.45	6.5	6.7	m	0.23	5.2	m
Belgique (Com. flamande)	4.8	0.04	0.36	5.2	5.4	0.2	0.23	4.8	m
Canada	5.4	0.45	0.70	6.5	6.7	0.4	0.19	5.4	5.7
République tchèque	4.5	n	0.65	5.2	5.5	m	0.27	m	m
Danemark	6.5	n	0.31	6.8	8.2	1.4	1.43	6.2	6.4
Finlande	6.3	0.02	x	6.3	6.9	m	0.54	6.4	6.4
France	5.8	0.12	0.40	6.3	6.4	0.3	0.13	5.1	5.6
Allemagne	4.5	n	1.16	5.7	5.9	0.3	0.29	m	m
Grèce	3.5	m	1.40	4.9	4.9	m	m	m	m
Hongrie	4.5	0.04	0.60	5.2	5.3	m	0.09	5.0	5.3
Islande	5.1	x	0.56	5.7	6.0	m	0.30	4.3	4.8
Irlande	4.5	0.09	0.41	5.0	5.5	m	0.46	4.7	5.2
Italie	4.6	0.05	0.15	4.8	4.9	0.4	0.08	5.8	m
Japon	3.6	m	1.17	4.8	m	m	m	3.6	4.7
Corée	4.4	m	2.94	7.4	7.4	m	n	m	m
Luxembourg	4.2	0.06	m	m	m	m	0.10	m	m
Mexique	4.5	n	0.95	5.5	5.6	0.3	0.11	3.2	m
Pays-Bas	4.3	0.24	0.14	4.7	5.1	0.6	0.44	m	m
Nouvelle-Zélande	6.1	x	m	m	m	m	1.19	5.5	m
Norvège	6.6	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	5.8	0.37	m	m	m	m	0.06	m	m
Portugal	5.8	a	0.02	5.8	5.9	0.1	0.11	4.3	m
Espagne	4.7	0.03	0.94	5.7	5.8	0.5	0.10	4.2	4.9
Suède	6.8	a	0.17	6.9	8.5	m	m	m	m
Suisse	5.4	0.07	0.49	6.0	6.1	0.1	0.11	5.0	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	3.2	3.2
Royaume-Uni	4.6	0.17	m	m	m	m	0.27	4.3	m
États-Unis	5.2	m	1.70	6.9	7.1	0.1	m	m	m
Moyenne des pays	**5.1**	**0.09**	**0.76**	**5.8**	**6.1**	**0.4**	**0.31**	**4.8**	**5.2**
Total OCDE	**4.8**	**0.10**	**1.23**	**6.1**	**6.5**	**0.3**	**0.21**	**4.4**	**5.0**
Participants au projet IEM									
Argentine	3.7	n	0.71	4.4	4.4	n	n	m	m
Brésil[1]	4.8	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	3.2	0.12	2.52	5.9	5.9	m	0.03	m	m
Israël[2]	7.5	0.12	1.74	9.4	9.4	0.6	n	m	m
Malaisie	4.4	n	0.32	4.7	4.7	0.1	n	m	m
Paraguay	3.7	n	m	m	m	n	n	m	m
Philippines	3.0	0.02	1.42	4.4	4.5	1.6	a	m	m
Thaïlande	4.5	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay	2.6	a	m	m	m	a	a	m	m
Zimbabwe	6.5	n	n	6.5	6.8	n	0.29	m	m

. Données relatives à 1996.
. Données relatives à 1995.
ource Base de données de l'OCDE sur l'éducation Voir notes dans l'annexe 3

© OCDE 2000

Tableau B1.1*b*. **Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source de financement, enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (1997)**

	Dépenses publiques directes au titre des établissements	Aides publiques aux ménages et autres entités privées, à l'exclusion des aides publiques aux élèves/étudiants pour frais de subsistance	Versements privés aux établissements, à l'exclusion des aides publiques aux ménages et autres entités privées	Total des dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements	Total des dépenses de sources publiques, privées et internationales au titre des établissements plus aides publiques aux ménages	Dépenses privées autres que les versements aux établissements	Aide financière aux élèves/étudiants non imputable sur les versements des ménages aux établissements pour les services d'enseignement
Pays de l'OCDE							
Australie	3.3	0.02	0.53	3.9	4.2	0.3	0.29
Autriche	4.2	0.01	0.13	4.3	4.3	m	0.01
Belgique (Com. flamande)	3.3	n	0.21	3.6	3.6	m	0.01
Canada	4.0	m	0.33	4.3	4.3	m	m
République tchèque	3.2	n	0.45	3.6	3.8	m	0.20
Danemark	4.3	n	0.09	4.4	5.0	0.7	0.66
Finlande	3.8	m	x	3.8	4.0	m	0.19
France	4.1	0.09	0.23	4.4	4.4	0.2	0.07
Allemagne	2.9	n	0.91	3.8	3.9	0.2	0.15
Grèce	2.5	m	1.22	3.7	3.7	m	m
Hongrie	2.9	n	0.26	3.2	3.2	m	0.02
Islande	3.9	x	0.21	4.1	4.2	m	0.06
Irlande	3.4	n	0.12	3.5	3.7	m	0.18
Italie	3.4	n	n	3.4	3.4	0.1	0.03
Japon	2.8	m	0.25	3.1	3.1	a	m
Corée	3.4	n	0.88	4.3	4.3	m	a
Luxembourg [1]	4.1	0.06	m	m	m	m	m
Mexique	3.3	n	0.62	3.9	4.0	0.2	0.04
Pays-Bas	2.9	0.10	0.11	3.1	3.3	0.3	0.18
Nouvelle-Zélande	4.7	x	m	m	m	m	0.34
Norvège	4.4	m	m	m	m	m	m
Pologne	3.8	0.10	m	m	m	m	0.01
Portugal	4.4	a	n	4.4	4.5	0.1	0.06
Espagne	3.5	n	0.45	3.9	4.0	0.3	0.03
Suède	4.7	a	0.01	4.7	5.6	m	0.88
Suisse	4.0	0.05	0.49	4.5	4.6	0.1	0.07
Turquie	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	3.4	0.01	m	m	m	m	0.02
États-Unis [1]	3.5	m	0.36	3.8	3.8	n	m
Moyenne des pays	**3.6**	**0.02**	**0.36**	**3.9**	**4.0**	**0.2**	**0.16**
Total OCDE	**3.4**	**0.02**	**0.38**	**3.7**	**3.8**	**0.1**	**0.10**
Participants au projet IEM							
Argentine	2.7	a	0.26	3.0	3.0	a	a
Brésil [2]	3.5	m	m	m	m	m	m
Chili	2.5	a	1.15	3.7	3.7	m	0.01
Inde [1]	1.9	m	0.09	2.0	2.0	m	n
Israel [1, 3]	5.1	0.05	0.33	5.4	5.4	0.3	n
Jordanie [1]	4.7	a	m	m	m	m	a
Malaisie	3.0	n	n	3.0	3.0	n	0.01
Paraguay	3.0	a	m	m	m	n	a
Philippines	2.4	0.02	0.49	2.9	2.9	1.2	a
Thaïlande [1]	2.4	m	m	m	m	m	m
Uruguay	1.8	a	m	m	m	a	a
Zimbabwe	5.0	n	n	5.0	5.1	n	0.11

. A l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
Données relatives à 1996.
Données relatives à 1995.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau B1.1c. **Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source de financement, enseignement tertiaire (1997)**

	Dépenses publiques directes au titre des établissements	Aides publiques aux ménages et autres entités privées à l'exclusion des aides publiques aux élèves/étudiants pour frais de subsistance	Versements privés aux établissements à l'exclusion des aides publiques aux ménages et autres entités privées	Total des dépenses de sources publiques et privées au titre des établissements	Total des dépenses de sources publiques et privées et internationales au titre des établissements plus aides publiques aux ménages	Dépenses privées autres que les versements aux établissements	Aide financière aux élèves/étudiants non imputable sur les versements des ménages aux établissements pour les services d'enseignement
Pays de l'OCDE							
Australie	1.0	0.18	0.53	1.7	1.9	0.2	0.19
Autriche	1.3	0.03	0.17	1.5	1.7	m	0.20
Belgique (Com. flamande)	0.8	0.04	0.10	0.9	1.2	m	0.22
Canada	1.2	0.45	0.35	2.0	2.2	0.4	0.19
République tchèque	0.7	n	0.11	0.8	0.9	m	0.07
Danemark	1.1	n	0.01	1.2	1.8	0.6	0.63
Finlande	1.7	0.02	x	1.7	2.0	m	0.35
France	1.0	0.03	0.14	1.2	1.2	0.1	0.06
Allemagne	1.0	n	0.08	1.1	1.2	0.1	0.13
Grèce	1.0	m	0.18	1.2	1.2	m	m
Hongrie	0.8	0.04	0.22	1.0	1.1	m	0.08
Islande	0.7	x	0.04	0.7	1.0	m	0.25
Irlande	1.0	0.09	0.29	1.4	1.7	m	0.28
Italie	0.6	0.05	0.15	0.8	0.9	0.4	0.05
Japon	0.5	m	0.58	1.1	m	m	m
Corée	0.5	m	1.95	2.5	2.5	m	n
Luxembourg	0.1	n	m	m	m	m	0.09
Mexique	0.8	n	0.27	1.1	1.2	n	0.07
Pays-Bas	1.1	0.12	0.03	1.2	1.5	0.3	0.25
Nouvelle-Zélande	1.0	x	m	m	m	m	0.80
Norvège	1.3	x	0.09	1.4	2.1	n	0.74
Pologne	1.2	m	m	m	m	m	0.05
Portugal	1.0	a	0.02	1.0	1.1	n	0.05
Espagne	0.9	0.03	0.27	1.2	1.3	0.1	0.06
Suède	1.6	n	0.16	1.7	2.4	m	0.62
Suisse	1.1	0.01	n	1.1	1.2	n	0.04
Turquie	0.8	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	0.7	0.16	0.12	1.0	1.3	m	0.25
États-Unis [1]	1.4	m	1.29	2.7	2.9	0.1	m
Moyenne des pays	**1.0**	**0.06**	**0.31**	**1.3**	**1.5**	**0.2**	**0.23**
Total OCDE	**1.0**	**0.08**	**0.70**	**1.7**	**2.0**	**0.1**	**0.14**
Participants au projet IEM							
Argentine	0.8	n	0.29	1.0	1.1	n	n
Brésil [2]	0.8	m	m	m	m	m	m
Chili	0.4	0.12	1.24	1.8	1.8	m	0.02
Israel [3]	1.2	0.05	0.77	2.0	2.0	n	n
Malaisie	1.1	n	0.28	1.4	1.6	n	0.27
Paraguay	0.7	a	m	m	m	n	a
Philippines	0.5	0.01	0.93	1.4	1.4	0.4	a
Thaïlande	1.0	m	m	m	m	m	m
Uruguay	0.6	a	m	m	m	a	a
Zimbabwe	1.5	n	n	1.5	1.7	n	0.19

. Y compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
. Données relatives à 1996.
. Données relatives à 1995.
ource . Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau B1.1*d*. **Dépenses d'éducation de sources publiques et privées, au titre des établissements, en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement (1997)**

	Enseignement préscolaire	Enseignement primaire et secondaire				Enseignement tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus (y compris dépenses non affectées)
		Total	Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Tertiaire type B (CITE 5B)	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau (CITE 5A et 6)	
Pays de l'OCDE									
Australie	0.1	3.9	2.8	1.0	0.1	1.7	0.2	1.5	5.6
Autriche	0.5	4.3	2.7	1.5	n	1.5	0.5	1.0	6.5
Belgique (Com. flamande)	0.5	3.6	x	x	x	0.9	x	0.9	5.2
Canada	0.2	4.3	x	x	0.2	2.0	0.6	1.4	6.5
République tchèque	0.6	3.6	2.3	1.3	0.1	0.8	0.1	0.7	5.2
Danemark	1.0	4.4	2.8	1.5	n	1.2	x	x	6.8
Finlande	0.7	3.8	2.6	1.2	x	1.7	0.3	1.4	6.3
France	0.7	4.4	2.8	1.5	n	1.2	0.3	0.9	6.3
Allemagne	0.5	3.8	2.2	1.3	0.3	1.1	0.1	1.0	5.7
Grèce	x	3.7	x	x	n	1.2	0.3	0.9	4.9
Hongrie	0.8	3.2	2.0	1.1	0.1	1.0	a	1.0	5.2
Islande	0.3	4.1	2.6	1.3	x	0.7	n	0.6	5.7
Irlande	n	3.5	2.6	0.8	0.1	1.4	x	x	5.0
Italie	0.4	3.4	2.0	1.3	n	0.8	n	0.8	4.8
Japon	0.2	3.1	2.1	0.9	x	1.1	0.1	0.9	4.8
Corée	0.1	4.3	3.0	1.3	a	2.5	0.7	1.8	7.4
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	0.5	3.9	3.0	0.9	a	1.1	x	1.1	5.5
Pays-Bas	0.4	3.1	2.3	0.8	x	1.2	n	1.2	4.7
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	0.6	m	m	m	m	1.4	x	x	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	4.4	x	x	a	1.0	x	x	5.8
Espagne	0.4	3.9	2.0	2.0	x	1.2	x	x	5.7
Suède	0.6	4.7	3.2	1.5	x	1.7	x	x	6.9
Suisse	0.2	4.5	2.9	1.6	0.1	1.1	0.1	1.0	6.0
Turquie	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Royaume-Uni	0.4	m	m	m	m	1.0	x	x	m
États-Unis [1]	0.4	3.8	x	x	x	2.6	x	x	6.9
Moyenne des pays	**0.4**	**3.9**	**2.5**	**1.3**	**0.1**	**1.3**	**0.2**	**1.1**	**5.8**
Total OCDE	**0.4**	**3.9**	**2.4**	**1.2**	**0.1**	**1.7**	**0.2**	**1.0**	**6.1**
Participants au projet IEM									
Argentine	0.4	3.0	2.4	0.6	a	1.0	0.4	0.7	4.4
Chili	0.4	3.7	2.6	1.0	a	1.8	0.2	1.6	5.9
Israël [2]	0.9	5.4	2.8	2.6	x	2.0	x	x	9.4
Malaisie	0.1	3.0	x	x	n	1.4	0.4	0.9	4.7
Philippines	m	2.9	2.6	0.2	0.1	1.4	a	0.5	4.4
Zimbabwe	x	5.0	5.0	x	x	1.5	0.6	0.8	6.5

L'enseignement post-secondaire non tertiaire est compris dans l'enseignement tertiaire.
Données relatives à 1995.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau B1.2. **Indice de variation des dépenses d'éducation de sources publiques et privées entre 1990 et 1996, par niveau d'enseignement (1990 = 100)**

	Tous niveaux d'enseignement confondus				Enseignement primaire et secondaire				Enseignement tertiaire			
	Dépenses **publiques directes** au titre des établis-sements	Dépenses **publiques directes** au titre des établis sements plus aides publiques au secteur privé	Dépenses **privées** directes au titre des établis-sements	Total des dépenses directes de sources publiques et privées au titre des établis sements	Dépenses **publiques directes** au titre des établis sements	Dépenses **publiques directes** au titre des établis sements plus aides publiques au secteur privé	Dépenses **privées** directes au titre des établis-sements	Total des dépenses directes de sources publiques et privées au titre des établis sements	Dépenses **publiques directes** au titre des établis sements	Dépenses **publiques directes** au titre des établis-sements plus aides publiques au secteur privé	Dépenses **privées** directes au titre des établis sements	Total des dépenses directes de sources publiques et privées au titre des établis sements
ustralie	120	122	168	129	116	117	146	120	132	137	190	150
utriche	129	132	m	m	127	127	m	m	128	141	m	m
elgique (Com. flamande)	112	111	m	m	109	109	m	m	109	105	m	m
anada	108	111	141	115	111	111	128	112	98	111	145	120
anemark	124	125	235	127	112	115	x	x	113	114	x	x
inlande	97	101	x	97	90	93	x	90	128	135	x	128
rance	117	118	105	117	113	114	101	113	132	135	115	131
ongrie	61	62	122	66	60	60	96	62	56	60	235	73
rlande	139	141	139	141	132	136	90	134	164	156	167	159
talie	82	82	m	m	84	85	m	m	74	78	m	m
extique	137	139	m	m	147	149	m	m	92	95	m	m
ays-Bas	106	102	118	103	108	104	112	105	97	92	126	95
ouvelle-Zélande	123	133	m	m	127	132	m	m	107	135	m	m
orvège	115	117	m	m	107	110	m	m	132	129	m	m
ortugal	147	150	m	m	140	140	m	m	147	149	m	m
spagne	119	119	154	124	113	113	118	114	140	142	201	152
uisse	106	107	m	m	108	109	m	m	99	99	m	m
oyaume-Uni	113	117	m	m	112	110	m	m	114	143	752	148

ource Base de données de l'OCDE sur l'éducation Voir notes dans l'annexe 3

B1

© OCDE 2000

Tableau B1.3. **Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques, par niveau d'enseignement**

	1997						1990	
	Somme totale des dépenses directes et des aides publiques au secteur privé			Dépenses publiques directes pour les services d'enseignement			Tous niveaux d'enseignement confondus	
	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Somme totale des dépenses directes et des aides publiques au secteur privé	Dépenses publiques directes pour les services d'enseignement
Pays de l'OCDE								
Australie	9.5	3.5	13.2	8.7	2.6	11.4	12.9	11.5
Autriche	m	m	m	m	m	m	10.8	10.6
Belgique (Com. flamande)	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	8.6	4.0	13.0	8.6	2.6	11.6	12.3	11.3
République tchèque	8.7	2.0	12.3	8.2	1.8	11.6	m	m
Danemark	m	m	m	m	m	m	13.0	10.6
Finlande	7.0	3.6	12.1	6.7	3.0	11.2	14.2	13.6
France	7.8	2.0	11.1	7.5	1.8	10.6	10.6	10.3
Allemagne	6.2	2.3	9.8	5.9	2.0	9.2	m	m
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	9.7	2.9	15.2	9.6	2.5	14.8	m	m
Islande	10.5	2.4	14.3	10.4	1.7	13.5	13.9	10.7
Irlande	9.8	3.8	13.8	9.3	2.7	12.3	12.3	11.4
Italie	6.6	1.4	9.1	6.5	1.2	8.9	m	10.8
Japon	7.8	1.3	10.1	7.8	1.3	10.1	m	11.4
Corée	12.9	2.1	16.7	12.9	2.1	16.7	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	16.6	16.5
Pays-Bas	6.5	3.0	10.2	5.9	2.2	8.8	m	m
Nouvelle-Zélande	13.0	4.8	18.8	12.1	2.7	15.8	m	m
Norvège	10.5	4.6	17.4	9.9	2.9	15.0	14.0	12.1
Pologne	13.5	4.4	22.1	13.4	4.2	20.6	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	m	m	m	m	m	m	10.1	9.9
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	11.0	3.2	14.9	10.7	3.0	14.4	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	8.2	2.7	12.0	8.2	1.8	11.0	10.7	10.1
États-Unis [1]	10.2	4.8	16.0	10.2	4.0	15.3	m	m
Moyenne des pays	**9.5**	**3.2**	**14.0**	**9.2**	**2.5**	**13.0**	**12.6**	**11.5**
Participants au projet IEM								
Argentine	10.2	2.9	13.9	x	x	x	m	m
Brésil [2]	12.2	3.2	16.9	x	x	x	m	m
Chili	11.8	2.6	15.9	x	x	x	m	m
Malaisie	9.1	4.1	14.1	x	x	x	m	m
Paraguay	15.4	3.7	19.1	x	x	x	m	m
Philippines	22.7	4.5	28.3	x	x	x	m	m
Thaïlande	11.5	4.7	21.9	x	x	x	m	m
Uruguay	8.2	2.6	11.8	x	x	x	m	m
Zimbabwe	16.7	5.4	22.0	x	x	x	m	m

. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est compris dans l'enseignement tertiaire et non dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
. Données relatives à 1996.
ource . Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

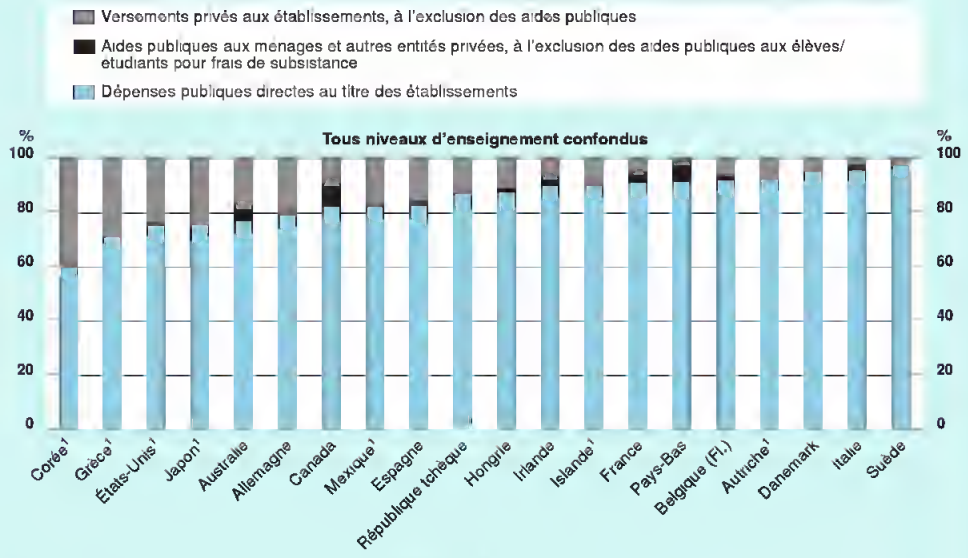
© OCDE 2000

PARTS RELATIVES DE L'INVESTISSEMENT PUBLIC ET PRIVÉ DANS L'ÉDUCATION

B2

- Après transferts, la part du financement de l'éducation qui est assurée par le secteur privé va de 2 pour cent en Suède à 40 pour cent en Corée.
- La part des dépenses privées dans l'éducation est généralement plus importante au niveau de l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement.
- Dans tous les pays, à l'exception de la Finlande et de la Suède, une fraction au moins des étudiants fréquentent des établissements d'enseignement tertiaire qui prélèvent des droits de scolarité et autres.
- La hausse des droits de scolarité et autres frais d'études ne conduit pas en général à une baisse des dépenses publiques d'éducation.

Graphique B2.1. **Répartition des dépenses au titre des établissements, tous niveaux d'enseignement confondus (1997)**



1. Le total des aides publiques aux ménages sont en partie compris dans les versements privés.

Les pays sont classés par ordre croissant selon leurs dépenses publiques directes.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur exprime les parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé dans l'éducation...

La question du partage des coûts de l'éducation entre ceux qui en bénéficient directement et la société dans son ensemble est actuellement débattue dans de nombreux pays. Elle se pose avec une acuité particulière pour les phases initiale et finale des études – éducation préscolaire et enseignement tertiaire – qui donnent moins souvent lieu à un financement public intégral ou quasi intégral dans certains pays.

... et montre leur évolution depuis 1990.

Face à l'accroissement du taux de scolarisation induit par de nouveaux groupes de clients et l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage, des programmes d'études et des prestataires de services d'enseignement, les pouvoirs publics établissent de nouveaux partenariats afin de mobiliser les ressources nécessaires au financement de l'éducation. De nouvelles politiques sont conçues pour permettre aux différents acteurs et parties prenantes de participer plus pleinement au processus et de partager les coûts et les avantages plus équitablement.

De ce fait, les fonds publics sont désormais considérés de plus en plus comme ne représentant qu'une partie de l'investissement dans l'éducation, même si elle est très importante. Les sources privées jouent ainsi un rôle de plus en plus grand dans son financement. Cependant, de nombreux pays craignent que la balance ne se mette à trop pencher d'un côté, au point de décourager les apprenants potentiels.

Observations et explications

Part des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement

L'éducation demeure une entreprise essentiellement publique, mais elle comprend un élément important et croissant de financement privé pour ses « coûts visibles ».

L'éducation demeure une entreprise essentiellement publique, mais elle comprend un élément important et croissant de financement privé pour ses « coûts visibles ». Le tableau B2.1 indique la part respective des sources publiques et privées dans le financement des établissements. La première série de colonnes montre la répartition des sources de dépenses avant transferts du secteur public vers le secteur privé ou *vice versa*. Elle concerne la source initiale des fonds consacrés à l'éducation. La deuxième série de colonnes montre les dépenses après tous les transferts effectués et fait ainsi apparaître les dépenses finales au titre des établissements d'enseignement. Ainsi, le financement final provenant de sources privées englobera toutes les sommes versées aux établissements d'enseignement (comme les droits de scolarité), y compris la part financée par les aides publiques aux ménages.

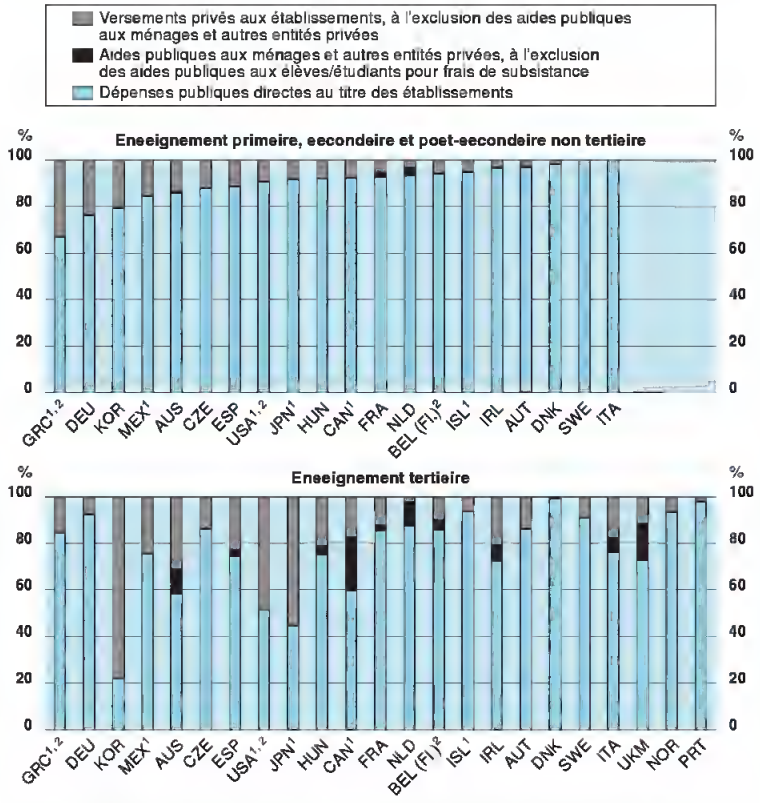
Parmi les pays de l'OCDE ayant fourni des données, la part des dépenses initiales au titre des établissements qui provient du secteur privé va de 3 pour cent ou moins en Italie, aux Pays-Bas et en Suède, à plus de 18 pour cent en Allemagne et en Australie.

Les dépenses privées après transferts augmentent la part des dépenses du secteur privé en Australie, au Canada, en Irlande, en Italie et aux Pays-Bas.

Si l'on considère les dépenses finales (c'est-à-dire après transferts), on constate que la part du financement de l'éducation qui provient du secteur privé augmente dans la quasi-totalité des pays, les exceptions étant le Danemark, la République tchèque et la Suède où elle ne change pas. C'est au Canada et aux Pays-Bas que cette part croît le plus. Pour un certain nombre de pays, les données sur les dépenses privées au titre des établissements et sur la part des aides publiques qui est dépensée pour ces établissements ne sont pas disponibles. On peut

© OCDE 2000

Graphique B2.2. **Répartition des dépenses au titre des établissements, par niveau d'enseignement (1997)**



1. Le total des aides publiques aux ménages peut être compris dans les versements privés.
2. Les données sur l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont comprises dans les données sur l'enseignement tertiaire ou sont manquantes.

Les pays sont classés par ordre croissant selon leurs dépenses publiques directes au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

Si à tous les niveaux, l'éducation reste dans une large mesure une entreprise publique, c'est au niveau de l'enseignement tertiaire que la part des dépenses privées est la plus importante.

B2

supposer que dans tous les pays qui fournissent des données sur les dépenses finales mais non sur le financement initial, les transferts du secteur public au secteur privé jouent un rôle important dans le financement de l'éducation. Après transferts, la part du secteur privé dans le financement de l'éducation va de 2 pour cent en Suède à 40 pour cent en Corée.

En Corée et aux États-Unis, les dépenses du secteur privé consistent essentiellement dans les dépenses des ménages afférentes aux droits de scolarité et autres frais d'études dans les établissements d'enseignement tertiaire, alors qu'en Allemagne, elles correspondent dans leur quasi-totalité aux contributions des entreprises au système d'apprentissage en alternance dans le deuxième cycle du secondaire.

En Corée et aux États-Unis, les ressources privées proviennent surtout des ménages, alors qu'en Allemagne, elles proviennent essentiellement des entreprises.

© OCDE 2000

C'est dans l'enseignement tertiaire que la part de l'investissement privé dans l'éducation est la plus importante.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, la part du secteur privé dans les dépenses d'éducation est plus élevée au niveau de l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. C'est aussi pour l'enseignement tertiaire que les différences entre pays sont les plus notables. La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire qui est financée par les particuliers, les entreprises et d'autres sources privées, déduction faite des aides financières publiques aux étudiants, va de 2 pour cent ou moins au Danemark et au Portugal, à plus de 25 pour cent en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Irlande et au Royaume-Uni. En Corée et au Japon, la part des sources privées dans les dépenses finales dépasse 50 pour cent.

Les dépenses supportées par les étudiants et leur famille au titre des droits de scolarité et autres frais liés aux études diffèrent d'un pays à l'autre selon la fiscalité et la politique budgétaire, ainsi que la volonté des pouvoirs publics d'apporter un soutien aux étudiants. Ce soutien dépend lui-même du fait que ceux-ci étudient à plein temps ou à temps partiel et qu'ils vivent ou non avec leur famille, ainsi que de leur âge (indicateur B3). Toutefois, les critères qui ont servi à définir les conditions d'attribution des aides aux étudiants perdent dans une certaine mesure de leur pertinence. Les étudiants plus âgés que la moyenne, dont le nombre augmente (indicateur C3), ont désormais plus souvent déjà fondé leur propre foyer et tendent davantage à préférer l'enseignement à temps partiel ou à distance à l'enseignement à plein temps sur place.

Dans certains des pays qui affichent les plus fortes dépenses, les sources privées occupent une place assez considérable.

Si l'on considère le total des parts publique et privée des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (indicateur B1), on constate que dans certains des pays où les dépenses totales sont les plus élevées par rapport au revenu national, comme le Canada, la Corée et les États-Unis, les sources privées occupent une place assez considérable. Inversement, dans les pays où les dépenses globales sont relativement faibles, tels que l'Irlande, l'Italie et les Pays-Bas, la contribution des particuliers est en général relativement peu importante. Il existe évidemment des exceptions à cette règle.

Dans sept pays de l'OCDE, la totalité des étudiants de l'enseignement tertiaire fréquentent des établissements qui prélèvent des droits de scolarité.

Dans 13 des 15 pays de l'OCDE qui ont fourni des données, une fraction au moins des étudiants fréquentent des établissements d'enseignement tertiaire qui prélèvent des droits de scolarité (graphique B2.3). Le pourcentage d'étudiants inscrits dans ce type d'établissements va de 4 pour cent en République tchèque à 100 pour cent en Australie, aux États-Unis, en Italie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. En Finlande et en Suède, aucun établissement d'enseignement tertiaire n'exige le paiement de droits de scolarité.

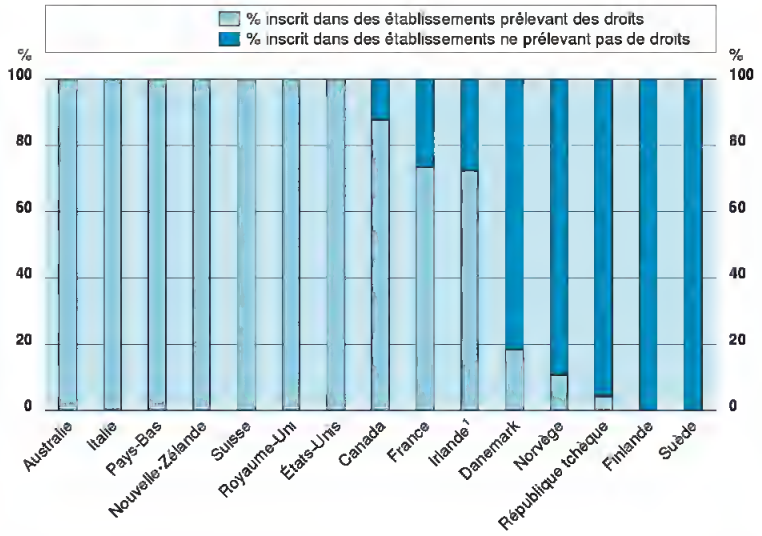
Évolution du financement public et privé de l'éducation

La contribution de la famille dans le financement des études s'est accru.

Les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement ont augmenté entre 1990 et 1996 dans tous les pays qui ont fourni des données. Cet accroissement n'a toutefois pas été le même partout, et va ainsi de 5 pour cent en France à plus de 50 pour cent en Australie, au Danemark et en Espagne (graphique B2.4).

© OCDE 2000

Graphique B2.3. **Pourcentage d'étudiants inscrits dans des établissements qui prélèvent des droits de scolarité, enseignement tertiaire (1997)**



1. Voir note sur l'Irlande dans le tableau B2.2.

Les pays sont classés par ordre décroissant selon leur pourcentage d'étudiants fréquentant des établissements qui prélèvent des droits de scolarité.

Source : OCDE

La Finlande et la Suède sont les deux seuls pays où, au niveau de l'enseignement tertiaire, aucun étudiant ne fréquente des établissements qui prélèvent des droits de scolarité.

B2

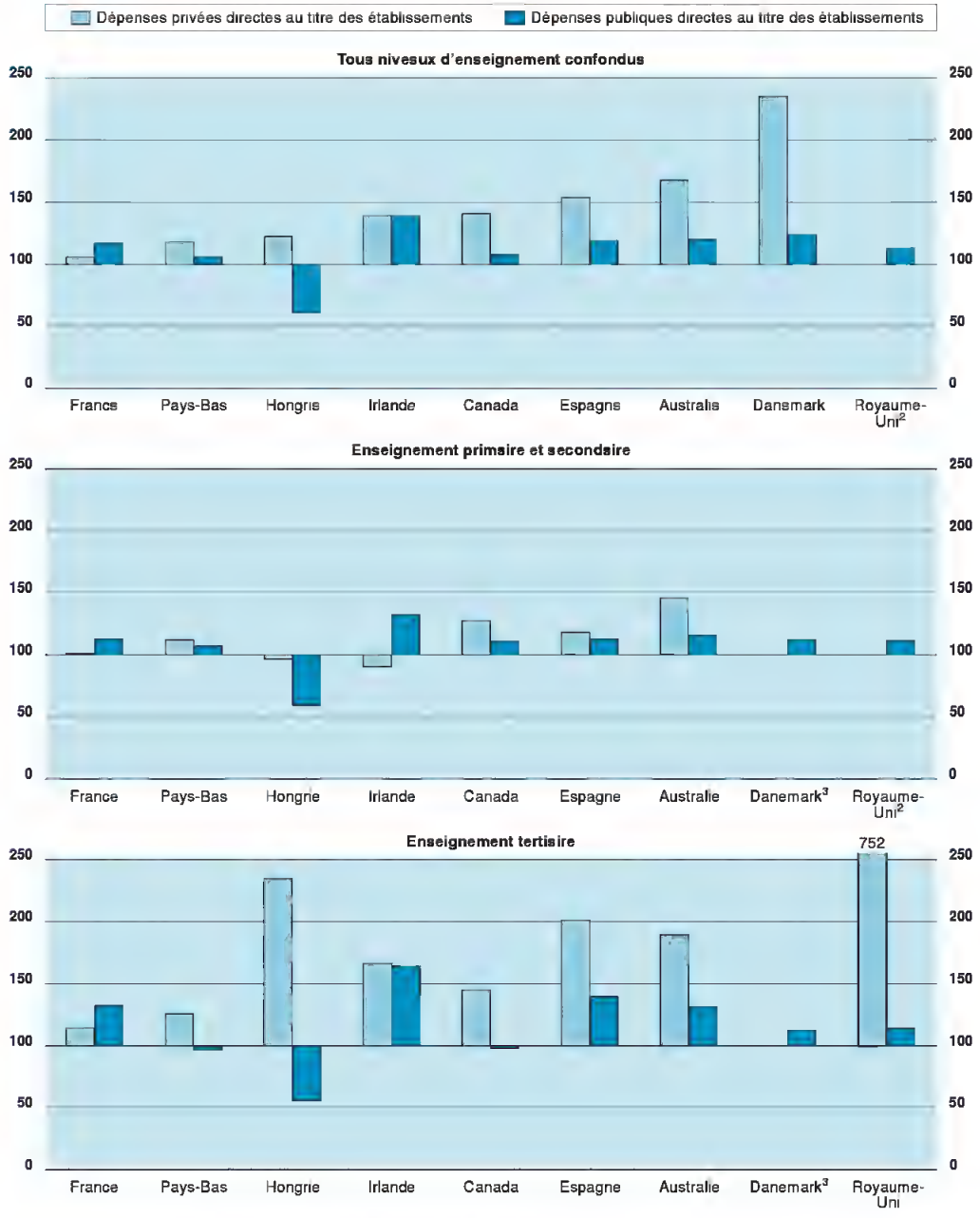
Les changements sont surtout frappants dans l'enseignement tertiaire. Dans de nombreux pays, l'accroissement spectaculaire des taux de fréquentation à ce niveau (indicateur C3) témoigne des efforts énergiques qui ont été déployés pour satisfaire la demande, tant des particuliers que de la société. Mais tout comme ses structures et ses programmes, les mécanismes de financement de l'enseignement tertiaire ont été conçus pour une autre époque. Par conséquent, avec l'augmentation de la demande d'enseignement tertiaire qui s'est produite dans de nombreux pays, la contribution des familles au financement des études s'est accrue. Dans tous les pays pour lesquels on dispose de données, l'indice de variation des dépenses privées directes affiche des valeurs beaucoup plus élevées pour les établissements d'enseignement tertiaire que pour les établissements d'enseignement primaire et secondaire.

Les changements sont le plus frappants dans l'enseignement tertiaire où l'accroissement spectaculaire des taux de fréquentation témoigne des efforts énergiques déployés pour satisfaire la demande.

L'augmentation des dépenses consacrées par les ménages à l'enseignement tertiaire tient au moins à l'un des quatre facteurs suivants : *i*) accroissement des effectifs, *ii*) instauration de droits et autres frais de scolarité ou augmentation des prélèvements existants, *iii*) hausse des prix des biens et services liés à l'éducation autres que ceux qui sont fournis par les établissements d'enseignement, *iv*) accroissement des effectifs des établissements privés qui imposent des droits relativement élevés.

© OCDE 2000

Graphique B2.4. **Indice de variation des dépenses d'éducation publiques et privées entre 1990 et 1996 (1990 = 100)**[1]



1 Les données pour ce graphique sont comprises dans le tableau B1.2.
2 Les données sur les dépenses privées directes au titre des établissements sont manquantes.
3 Les dépenses privées directes au titre des établissements ne peuvent être ventilées par niveau.

Les pays sont classés par ordre croissant selon l'ampleur des variations de leurs dépenses privées d'éducation pour tous les niveaux d'enseignement confondus.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

La hausse des droits de scolarité et autres frais d'études et l'accroissement des dépenses privées qui en a résulté ne se sont généralement pas accompagnés d'une baisse des dépenses publiques d'éducation. Au contraire, il ressort du graphique B2.4 que l'investissement public dans l'éducation a également augmenté dans la plupart des pays pour lesquels des données sur la période 1990-96 sont disponibles. En fait, certains des pays affichant la hausse la plus forte des dépenses privées se signalent également par la plus forte augmentation des ressources publiques consacrées à l'éducation.

En règle générale, la hausse des droits de scolarité et des effectifs des établissements privés n'est pas allée de pair avec une diminution du financement public.

En Hongrie, les parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé dans l'enseignement tertiaire se sont nettement modifiées entre 1990 et 1996. La part des dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement tertiaire a presque diminué de moitié, alors que celle des dépenses privées directes a plus que doublé. Cette évolution tient en partie à la forte augmentation des effectifs de l'enseignement tertiaire que connaît ce pays depuis 1990. Aux Pays-Bas, les dépenses publiques ont légèrement baissé, mais les dépenses privées ont progressé de 26 pour cent. Là comme au Canada, les dépenses des ménages au titre de l'enseignement tertiaire se sont accrues à un rythme beaucoup plus rapide que les aides publiques.

Les nouvelles stratégies de financement visent non seulement à mobiliser les ressources nécessaires auprès de sources publiques et privées plus diversifiées, mais aussi à influer sur le comportement des élèves/étudiants de manière à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût. Il est difficile de déterminer avec exactitude l'incidence des frais de scolarité sur le comportement des apprenants, notamment parce que ces frais ne peuvent être dissociés des bourses, des avantages fiscaux et des subventions implicites au titre des prêts. Mais dans nombre de pays où les étudiants et leur famille dépensent davantage pour l'enseignement tertiaire, les taux de fréquentation figurent parmi les plus élevés à ce niveau (indicateur C3).

Les nouvelles stratégies de financement visent également à influer sur le comportement des élèves/étudiants de manière à rendre l'enseignement plus efficace par rapport à son coût.

DÉFINITIONS

Les parts publique et privée des dépenses initiales d'éducation sont exprimées en pourcentage des dépenses totales d'éducation provenant des secteurs public et privé ou engendrées par eux. Les dépenses publiques initiales comprennent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et les transferts au secteur privé. Les dépenses privées initiales comprennent les frais de scolarité et autres versements des élèves/étudiants ou des ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la part de ces versements qui est compensée par les aides publiques. Les parts publique et privée des dépenses finales d'éducation sont exprimées en pourcentage des sommes dépensées directement par les acquéreurs publics et privés de services éducatifs. Les dépenses publiques finales comprennent les achats publics directs de ressources éducatives et les versements aux établissements d'enseignement et à d'autres entités privées. Les dépenses privées finales comprennent les frais de scolarité et les autres versements privés aux établissements d'enseignement (qu'ils soient ou non compensés par des aides publiques).

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1997 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 1999 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

© OCDE 2000

L'indice de variation a été calculé à l'aide de données qui portent uniquement sur la période 1990-96 ; ces données reposent sur la CITE-76.

Par suite de la mise en œuvre de la CITE-97, les données sur le financement de l'éducation postérieures à 1996 ne sont pas comparables aux données antérieures. Par conséquent, afin que la comparaison soit possible, l'indice de variation a été calculé au moyen de données qui portent uniquement sur la période 1990-96 ; celles-ci reposent sur la CITE-76. Il n'y a pas lieu de penser que le changement de classification influerait sur l'importance des tendances observées dans les pays différents, du fait que le point de départ et le point d'arrivée feraient l'objet d'ajustements analogues.

Tableau B2.1. **Répartition du financement des établissements entre sources publiques et privées avant (financement initial) et après (dépenses finales) transferts de sources publiques, par niveau d'enseignement (1997)**

	Financement initial (source initiale des fonds consacrés à l'éducation)						Dépenses finales (après transfert du secteur public vers le secteur privé ou vice-versa)					
	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire		Enseignement tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus		Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire		Enseignement tertiaire		Tous niveaux d'enseignement confondus	
	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé	Financement public	Financement privé
Australie	86	14	69	31	81	19	86	14	58	42	77	23
Autriche	97	3	m	m	m	m	97	3	86	14	92	8
Belgique (Com. flamande)[1]	94	6	90	10	93	7	94	6	86	14	92	8
Canada	m	m	82	18	89	11	92	8	60	40	82	18
République tchèque	88	12	86	14	87	13	88	12	86	14	87	13
Danemark	98	2	99	1	95	5	98	2	99	1	95	5
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
France	95	5	88	12	94	6	93	7	85	15	92	8
Allemagne	76	24	93	7	79	21	76	24	92	8	79	21
Grèce[1]	m	m	m	m	m	m	67	33	85	15	71	29
Hongrie	92	8	79	21	88	12	92	8	75	25	88	12
Islande	m	m	m	m	m	m	95	5	94	6	90	10
Irlande	97	3	79	21	92	8	97	3	72	28	90	10
Italie	100	n	82	18	97	3	100	n	76	24	96	4
Japon	m	m	m	m	m	m	92	8	45	55	76	24
Corée	79	21	m	m	m	m	79	21	22	78	60	40
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	84	16	75	25	82	18
Pays-Bas	96	4	97	3	97	3	93	7	87	13	92	8
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	m	m	93	7	m	m	m	m	93	7	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	98	2	m	m	m	m	98	2	m	m
Espagne	88	12	77	23	83	17	88	12	75	25	83	17
Suède	100	n	91	9	98	2	100	n	91	9	98	2
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	m	m	88	12	m	m	m	m	73	27	m	m
États-Unis[1]	m	m	m	m	m	m	91	9	51	49	75	25
Moyenne des pays	**91**	**8**	**87**	**13**	**90**	**10**	**90**	**10**	**77**	**23**	**85**	**15**

1. Les données sur l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont comprises dans l'enseignement tertiaire, ou sont manquantes.
Source : Bases de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau B2.2. **Pourcentage d'étudiants inscrits dans des établissements qui prélèvent des droits de scolarité, enseignement tertiaire (1997)**

	Tertiaire-type B		Tertiaire-type A et enseignement de recherche de haut niveau		Ensemble de l'enseignement tertiaire	
	% inscrit dans des établissements prélevant des droits de scolarité	% inscrit dans des établissements ne prélevant pas de droits de scolarité	% inscrit dans des établissements prélevant des droits de scolarité	% inscrit dans des établissements ne prélevant pas de droits de scolarité	% inscrit dans des établissements prélevant des droits de scolarité	% inscrit dans des établissements ne prélevant pas de droits de scolarité
ustralie	100	a	100	a	100	a
anada	83	17	92	8	88	12
épublique tchèque	19	81	a	100	4	96
anemark	x	x	x	x	18	82
inlande	a	100	a	100	a	100
rance	x	x	x	x	73	27
llemagne	m	m	n	100	m	m
rlande [1]	90	10	61	39	72	28
talie	100	a	100	a	100	a
ays-Bas	100	a	100	a	100	a
orvège	28	72	9	91	11	89
ouvelle-Zélande	100	a	100	a	100	a
uède	a	100	a	100	a	100
uisse	100	a	100	a	100	a
oyaume-Uni	100	a	100	a	100	a
tats-Unis	100	a	99	1	100	n

. Dans le cas des établissements irlandais, une distinction artificielle est faite entre les étudiants non diplômés et les étudiants diplômés, les premiers étant généralement dispensés de paiement des droits de scolarité.

ource : Enquête spéciale de l'OCDE sur les aides publiques.

B2

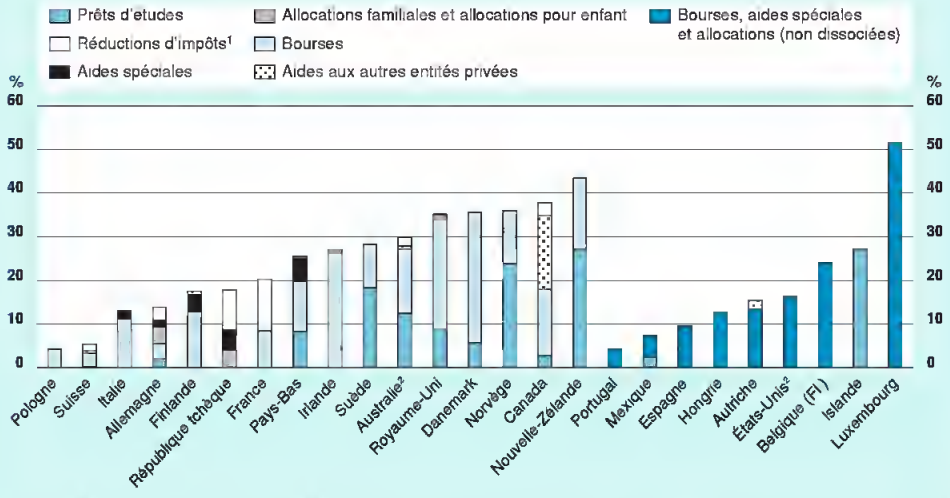
© OCDE 2000

AIDES PUBLIQUES AUX MÉNAGES

B3

- En moyenne, 19 pour cent des dépenses publiques afférentes à l'enseignement tertiaire sont consacrés au soutien des étudiants et des ménages.
- Ce soutien est accordé soit en fonction de certains critères (comme le revenu des parents), soit sans condition aucune (par exemple, allocations familiales ou réductions d'impôts).
- Les pays associent selon des formules diverses les prêts et allocations qu'ils accordent aux élèves/étudiants. L'offre de prêts peut permettre de réduire le coût réel des aides, étant donné que ceux-ci doivent normalement être remboursés.
- Dans la plupart des pays, la façon dont les aides publiques en faveur de l'éducation vont être dépensées est déterminée par les bénéficiaires eux-mêmes.

Graphique B3.1. **Aides publiques aux ménages et autres entités privées et réductions d'impôts en pourcentage du total des dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire, par type d'aide (1997)**



1. Les réductions d'impôts ne sont pas comprises dans le total des dépenses publiques (dans le cas des pays qui accordent des réductions d'impôts, la somme totale des dépenses publiques, des aides publiques et des réductions d'impôts est supérieure à 100 pour cent).
2. États-Unis : les prêts sont compris dans les bourses et autres allocations. Australie : certaines réductions d'impôts sont comptabilisables au titre de l'enseignement primaire et secondaire.

Les pays sont classés par ordre croissant selon la part des aides publiques dans le total de leurs dépenses publiques d'éducation.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

CONTEXTE

Cet indicateur rend compte des aides publiques accordées aux ménages au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants et des dépenses liées aux études.

B3

En accordant des aides financières aux élèves/étudiants et à leur famille, les pouvoirs publics peuvent contribuer à faire progresser le taux de scolarisation car ils prennent ainsi en charge une partie du coût de l'éducation et des dépenses annexes. Les aides publiques jouent en outre un rôle important dans le financement indirect des établissements d'enseignement. Le fait de leur acheminer des ressources par l'intermédiaire des élèves/étudiants peut avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de rendre le financement de l'éducation plus efficient. Étant donné que la prise en charge par les pouvoirs publics d'une partie des frais de subsistance des élèves/étudiants peut aussi se substituer à l'exercice d'une activité rémunérée, les aides publiques peuvent permettre à ces derniers d'élever leur niveau d'instruction en leur offrant la possibilité d'étudier à plein temps et de travailler moins pour payer leurs études, voire pas du tout.

Le soutien apporté par les pouvoirs publics revêt de multiples formes : aides attribuées sur critère de ressources (allocations et autres formes d'aides financières directes accordées en fonction du revenu et du patrimoine des parents ou des élèves/étudiants), aides visant à répondre à des besoins précis (par exemple, subventions implicites destinées à assurer l'accès aux services de transport, de logement ou de restauration pour un prix réduit), allocations familiales versées pour tous les élèves/étudiants, allégements fiscaux consentis aux élèves/étudiants ou à leurs parents, et autres transferts aux ménages. Les aides publiques peuvent être considérées comme des incitations dont les effets sur les élèves/étudiants et leur famille seront fonction de la stratégie dans laquelle elles s'inscrivent. Les aides non assorties de conditions particulières, comme les réductions d'impôts ou les allocations familiales, encourageront moins les jeunes à faible revenu à suivre des études que les aides accordées sur critère de ressources. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités existant entre les ménages ayant des enfants scolarisés et ceux dont les enfants ne le sont pas.

Une question essentielle se pose à propos des aides financières aux ménages : doivent-elles être accordées sous la forme d'allocations ou bien de prêts ? Ces derniers contribuent-ils à accroître l'efficacité des aides investies dans l'éducation et à transférer une partie du coût de l'éducation aux bénéficiaires de l'investissement dans ce domaine ? Ou constituent-ils un moyen moins efficace que les allocations d'encourager les élèves/étudiants à faible revenu à poursuivre leurs études ?

Si cet indicateur porte sur les aides publiques accordées pour tous les niveaux d'enseignement, il est largement axé sur l'enseignement tertiaire, qui est très souvent la cible de ces aides.

Dans la plupart des pays, des aides publiques sont accordées aux ménages à partir du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces aides sont généralement peu nombreuses avant ce niveau, étant donné que dans la majeure partie des pays, la scolarité qui précède est obligatoire et gratuite. Cet indicateur présente une vue d'ensemble de la répartition des dépenses directes au titre des établissements d'enseignement et des aides publiques entre tous les niveaux d'enseignement, de l'éducation préscolaire à la fin de l'enseignement tertiaire. Cependant, l'accent est mis sur l'enseignement tertiaire et une description détaillée des différentes formes de soutien des ménages est effectuée à partir d'une enquête spéciale sur les aides publiques réalisée en 1999.

© OCDE 2000

OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Part des aides publiques dans le total des dépenses publiques d'éducation

En moyenne, les aides publiques aux ménages et aux autres entités privées représentent 7.4 pour cent des dépenses publiques consacrées à tous les niveaux d'enseignement.

Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 0.4 pour cent de leur PIB aux aides publiques aux ménages et autres entités privées. Au Danemark et en Nouvelle-Zélande, ces aides représentent plus de 1 pour cent du PIB (voir indicateur B1). En outre, l'ensemble des pays de l'OCDE consacre en moyenne 7.4 pour cent du budget public de l'éducation aux transferts au secteur privé. Dans la quasi-totalité des pays, plus de la moitié du montant total des aides publiques est affectée à l'éducation au niveau tertiaire. Les exceptions sont l'Allemagne, le Danemark, la France, la Pologne, le Portugal, la République tchèque et la Suisse.

Aux niveaux primaire et secondaire, les aides publiques représentent en moyenne 4.6 pour cent environ des dépenses publiques totales. La part des aides accordées à ces niveaux d'enseignement va de moins de 1 pour cent en Autriche, dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en Hongrie, en Italie, en Pologne et au Royaume-Uni, à plus de 8 pour cent en Australie, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède (voir tableau B3.1*a*).

Six pays sur 25 consacrent un tiers ou plus du budget public de l'enseignement tertiaire aux aides au secteur privé.

La part des budgets de l'éducation qui est consacrée aux aides aux ménages et autres entités privées est beaucoup plus importante au niveau de l'enseignement tertiaire. En moyenne, les pays de l'OCDE affectent 21 pour cent du budget public de l'enseignement tertiaire aux aides aux ménages et autres entités privées (voir graphique B3.1). Les pays qui dépensent beaucoup pour les établissements d'enseignement font aussi généralement une part importante à ces aides. Le Canada, le Danemark, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni consacrent plus d'un tiers de leur budget aux aides publiques. Au Luxembourg, ces dernières représentent plus de la moitié des dépenses directes afférentes à l'enseignement tertiaire, ce qui tient en partie au fait que, dans ce pays, les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement sont faibles. Les jeunes Luxembourgeois ne peuvent effectuer dans leur pays que la scolarité non universitaire ou seulement la première année d'université. Toutes les années d'études suivantes, pour lesquelles des aides sont également versées, doivent être faites à l'étranger car il n'existe pas d'établissements au Luxembourg pour ce niveau d'éducation. La part des dépenses qui est affectée à ces aides, réductions d'impôts non comprises, est inférieure à 5 pour cent en Pologne, au Portugal et en Suisse.

Le montant moyen des aides publiques non destinées à couvrir les versements des ménages aux établissements, par étudiant de l'enseignement tertiaire (compte tenu de l'ensemble des étudiants, c'est-à-dire également de ceux qui ne perçoivent pas d'aides), va de moins de 400 dollars EU (convertis à l'aide des parités de pouvoir d'achat) en Espagne, en France, en Hongrie, en Pologne et au Portugal, à plus de 4 000 dollars EU au Danemark et en Suède (voir graphique B3.4). Les montants que perçoivent effectivement les bénéficiaires de ces aides peuvent être beaucoup plus importants.

© OCDE 2000

Mécanismes d'attribution des aides publiques aux ménages au titre des études au niveau tertiaire

Les pays ont recours à de multiples stratégies de financement pour l'attribution des aides aux étudiants de l'enseignement tertiaire et à leur famille (voir graphique B3.2). Dans bien des cas, ils associent des aides de types divers. Cependant, les bourses et les prêts représentent plus de trois quarts de l'ensemble des aides versées dans tous les pays qui ont fourni des données, à l'exception de l'Allemagne, de la France, de la République tchèque et de la Suisse.

Au niveau de l'enseignement tertiaire, les aides accordées revêtent en majeure partie la forme de bourses et de prêts d'études.

Dans de nombreux pays se pose la question essentielle de savoir si les aides financières aux ménages doivent essentiellement revêtir la forme d'allocations ou bien de prêts. Les tenants des prêts d'études font valoir que les ressources affectées à ces prêts ont une portée plus grande ; en d'autres termes, si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts, le volume total de l'aide destinée aux étudiants serait plus important et les études seraient globalement plus accessibles. En outre, les prêts permettent de faire supporter une partie du coût de l'éducation à ceux qui bénéficient le plus de l'investissement dans ce domaine. En revanche, les adversaires des prêts d'études soutiennent que ceux-ci encouragent moins les jeunes à faible revenu à poursuivre leurs études que les allocations. Ils estiment aussi qu'en raison des diverses subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs et des frais de gestion qui en résultent, les prêts sont susceptibles d'être moins efficaces que prévu.

Les pays associent allocations et prêts selon des formules différentes pour assurer la prise en charge des frais d'études.

Graphique B3.2. **Les divers types d'aides publiques offertes au niveau de l'enseignement tertiaire (1997)**

● Ce type d'aide existe
■ Ce type d'aide n'existe pas

	Australie	Canada	République tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Irlande	Italie	Pays-Bas	Norvège	Nouvelle-Zélande	Pologne	Suède	Suisse	Royaume-Uni
Bourses et autres allocations d'études																
Bourses et autres allocations d'études (bourses universitaires et autres types de bourses) destinées à couvrir les droits de scolarité	●	■	■	■	■	●	■	●	■	■	■	■	■	■	■	●
Bourses et autres allocations d'études (bourses universitaires et autres types de bourses) à finalité générale	●	●	■	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aides spéciales en espèces ou en nature																
Logements	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Transport	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Frais médicaux	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Livres et fournitures	■	■	■	■	■	■	●	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Activités sociales et loisirs	■	■	■	■	■	■	●	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Autres aides spéciales	■	■	■	■	■	●	■	●	■	■	●	●	■	■	■	■
Aides spéciales pour études à l'étranger, notamment pour les droits de scolarité requis	■	■	■	■	■	●	■	●	■	●	■	■	■	■	■	■
Allocations familiales ou allocations pour enfant liées au statut d'élève/étudiant	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Prêts publics																
Prêts d'études publics couvrant uniquement les droits de scolarité	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Prêts d'études publics à finalité générale	■	●	■	●	■	■	●	■	●	●	●	●	●	●	●	●
Bonification ou garantie par l'Etat des prêts d'études accordés par des établissements financiers privés	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Réductions d'impôts, crédits d'impôt	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Source : OCDE

Sont présentés ici les différents types d'aides publiques qui existent dans les pays. Certains types d'aide inclus ici peuvent ne pas être compris dans d'autres graphiques parce que les données quantitatives sur leur grandeur ne sont pas disponibles.

© OCDE 2000

Le graphique B3.3 indique la part de l'ensemble des aides publiques aux ménages qui est accordée sous la forme soit de prêts soit d'allocations ou de bourses. Ces deux dernières catégories englobent les prestations familiales et les aides spéciales, mais non les réductions d'impôts. Douze pays de l'OCDE n'offrent aux étudiants que des bourses et des allocations. Les autres pays leur accordent à la fois des bourses, des allocations et des prêts.

Les prêts privés font également partie de l'aide financière aux étudiants en Allemagne, en Australie, au Canada, aux États-Unis et en Finlande.

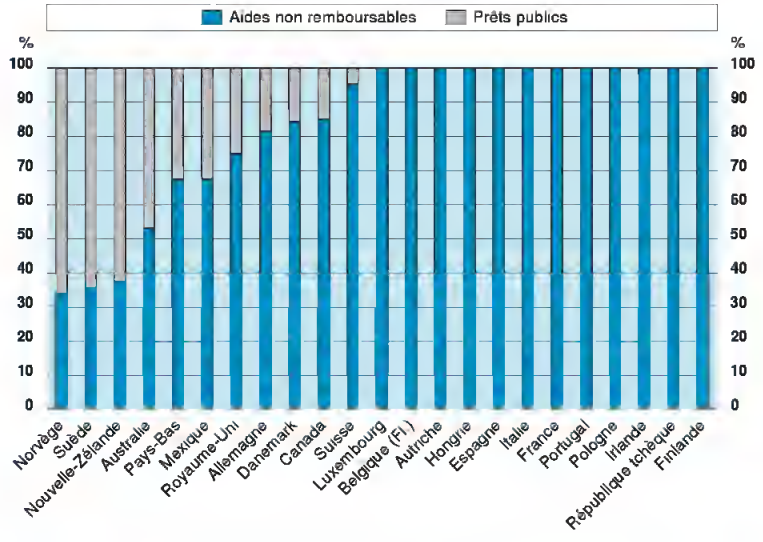
Il est également fréquent que les pouvoirs publics garantissent le remboursement des prêts accordés aux étudiants par des organismes privés. Dans certains pays, cette forme d'aide indirecte est tout aussi ou même plus importante que l'aide financière directe aux étudiants. Les indicateurs de l'OCDE ne tiennent compte que des transferts publics aux entités privées au titre des prêts privés, et non de la valeur totale des prêts correspondants.

Aux États-Unis, la valeur des prêts d'études privés est presque aussi élevée que la valeur totale des aides publiques aux ménages et autres entités privées, et au Canada, les prêts privés garantis par l'État représentent la moitié du montant des aides publiques.

Les autres pays qui garantissent ou subventionnent les prêts d'études privés sont l'Allemagne et la Finlande. L'Allemagne vient de mettre en place des prêts garantis en faveur des étudiants qui ne peuvent plus bénéficier de l'aide publique car ils ont dépassé la durée d'étude ouvrant droit à ce soutien.

Graphique B3.3. **Prêts publics et aides non remboursables en pourcentage du total des aides publiques aux ménages au niveau de l'enseignement tertiaire (1997)**

Les aides non remboursables comprennent non seulement les bourses et autres allocations d'études, mais aussi les aides spéciales en espèces ou en nature, ainsi que les allocations familiales et pour enfant liées au statut d'étudiant. Le pourcentage de prêts est calculé d'après le montant brut des prêts, compte non tenu des remboursements. Les réductions d'impôts ne figurent pas dans ce graphique.



Les pays sont classés par ordre croissant selon la part des aides non remboursables.
Source : OCDE.

© OCDE 2000

Le remboursement des prêts publics peut constituer une source de revenu assez considérable pour l'État et réduire le coût des dispositifs de prêts. Les données actuellement fournies sur les dépenses d'éducation des ménages (indicateur B2) ne tiennent pas compte des remboursements effectués par les anciens bénéficiaires de prêts publics. Les sommes en question peuvent représenter une charge non négligeable pour les individus et influer sur la décision de suivre des études au niveau tertiaire. Toutefois, dans de nombreux pays, le remboursement des prêts est fonction du revenu ultérieur des étudiants. La Finlande prend en charge le service des intérêts dus par les anciens étudiants au chômage et les États-Unis annulent les prêts contractés par ceux qui s'engagent dans certaines professions ou travaillent dans certaines localités. La plupart des pays renoncent au solde en cours sur les prêts en cas de décès.

Le remboursement des prêts réduit le coût réel des dispositifs de prêts pour le budget public, mais en même temps, il accroît la charge que supportent les ménages pour l'éducation.

Étant donné que ces prêts ne sont remboursés par les anciens étudiants que plusieurs années après avoir été contractés, il est difficile d'estimer le coût réel des dispositifs de prêts, c'est-à-dire déduction faite des remboursements. Il n'est pas possible de faire des comparaisons internationales sur le montant des remboursements effectués et des prêts accordés au cours d'une même période de référence, car ces comparaisons sont très sensibles à l'évolution des conditions d'octroi des prêts et du nombre d'étudiants qui en bénéficient. Cependant, dans le cas des pays pour lesquels des données sont disponibles, on peut constater que les sommes remboursées au cours de l'année de référence ont représenté une part assez considérable des prêts consentis pendant cette même période. Les chiffres provenant d'une enquête spéciale que l'OCDE a réalisée en 1999 montrent que les remboursements effectués en 1997 ont représenté plus de 40 pour cent en Australie et aux Pays-Bas et environ 10 pour cent au Royaume-Uni. En Allemagne, les remboursements perçus en 1997 semblent encore plus importants, mais les chiffres correspondants sont tributaires des effets d'une modification de la législation qui a entraîné un remplacement des prêts accordés au cours des années précédentes par des allocations. Ces remboursements représentaient 30 pour cent de la valeur totale des prêts, bourses et autres allocations versés en Allemagne en 1997.

Dans dix des 16 pays qui ont fourni des données, les étudiants reçoivent une forme quelconque d'aide à finalité spéciale. En Finlande, aux Pays-Bas et en République tchèque, ce type de soutien représente plus de 20 pour cent de l'ensemble des aides accordées (voir graphique B3.2). Sous sa forme la plus répandue, cette prise en charge concerne le transport et est assurée dans tous les pays ayant fourni des données. En République tchèque, les aides relatives au transport dépassent 15 pour cent du budget public total de l'enseignement tertiaire. Les autres aides spéciales portent sur les services médicaux ou l'assurance maladie (Irlande, République tchèque et Royaume-Uni), ainsi que sur le logement (Finlande, France et Royaume-Uni).

Les aides spéciales au titre du transport, des frais médicaux, du logement, des repas, des livres et fournitures, etc., font partie du soutien assuré par les pouvoirs publics dans plusieurs pays de l'OCDE.

Les données concernant les aides spéciales, surtout celles qui sont accordées en nature plutôt qu'en espèces, ne sont pas disponibles pour un grand nombre de pays. Les statistiques sur les aides diffèrent d'un pays à l'autre quant à la gamme des aides spéciales qu'elles couvrent. Ces dernières existent en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suisse, mais elles ne peuvent être chiffrées. Elles ne sont pas comprises dans la valeur totale des aides qui figure dans le graphique B3.1.

© OCDE 2000

Les allocations familiales, les allocations pour enfant liées au statut d'étudiant, et les réductions d'impôts sont des formes d'aide publique qui jouent aussi un rôle important.

Les allocations familiales et les allocations pour enfant liées au statut d'étudiant, ainsi que les réductions d'impôts sont des formes d'aide publique qui jouent aussi un rôle important. Alors que la plupart des bourses et autres allocations sont subordonnées à un critère de ressources ou ciblées d'une autre façon, les réductions d'impôts et les allocations familiales offertes pour les enfants scolarisés sont dans bien des cas accordées sans prise en compte des besoins et du revenu des étudiants ou de leur famille. Par conséquent, les familles à moyen et haut revenu peuvent profiter des réductions d'impôts encore plus que les familles à faible revenu. Les études montrent que l'octroi de ressources financières aux familles pour les études de leurs enfants à travers les réductions d'impôts (plutôt que sous la forme de prêts ou d'allocations subordonnés à un critère de ressources) n'a guère d'effet sur les taux de scolarisation. Toutefois, dans bon nombre de pays, l'offre de réductions d'impôts et d'allocations familiales liées au statut d'étudiant est déterminée par des facteurs sans rapport avec la politique de l'éducation.

L'Allemagne, la France et la République tchèque se distinguent des autres pays de l'OCDE par les formes que revêtent leurs aides au titre de l'éducation.

Si dans les autres pays de l'OCDE les bourses, les allocations et les prêts constituent la majeure partie des aides accordées au titre de l'éducation, en France et en République tchèque, ces aides revêtent principalement la forme de réductions d'impôts et d'allocations familiales (voir graphique B3.2). En République tchèque, le système des prêts directs et des bourses est quasiment inexistant, encore que les établissements d'enseignement accordent des prêts à leurs étudiants. En Allemagne et en République tchèque, plus d'un cinquième de l'ensemble des aides, soit 4 pour cent du total des dépenses afférentes à l'enseignement tertiaire, est versé aux ménages sous la forme d'allocations familiales. En Allemagne, ces dernières ne dépendent pas du revenu de la famille. C'est l'inverse en République tchèque où les allocations familiales représentent plus de 20 pour cent de la valeur totale des aides.

En France et en République tchèque, les réductions d'impôts représentent dans le total des aides une part supérieure à 50 pour cent. Elles font également partie du système d'aide en Allemagne, Australie, au Canada, en Finlande, en Italie, en Pologne et en Suisse (graphique B3.2). Dans certains pays, les remboursements de prêts effectués par les anciens étudiants font l'objet de réductions d'impôts.

Au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, les réductions d'impôts jouent un rôle insignifiant.

Utilisation des aides publiques : financement des frais de subsistance et des droits de scolarité

Dans la majorité des pays, la façon dont sont employées les aides publiques accordées aux ménages pour l'éducation est déterminée par les bénéficiaires eux-mêmes.

Dans la plupart des pays, la majeure partie des sommes versées par les pouvoirs publics aux ménages au titre de l'éducation ne sont pas destinées à un usage particulier ; autrement dit, ce sont les bénéficiaires de ces aides, à savoir les étudiants et leur famille, qui en déterminent l'utilisation. Toutefois, dans quelques pays, les aides publiques sont censées servir à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement. Ainsi, l'Australie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni destinent certaines aides publiques au paiement des droits de scolarité. En Australie, les prêts et les droits de scolarité ont été étroitement liés les uns aux autres dans le cadre du Higher Education Contribution Scheme (HECS). Selon ce dispositif, les étudiants sont tenus de participer au financement de leurs études universitaires et peuvent,

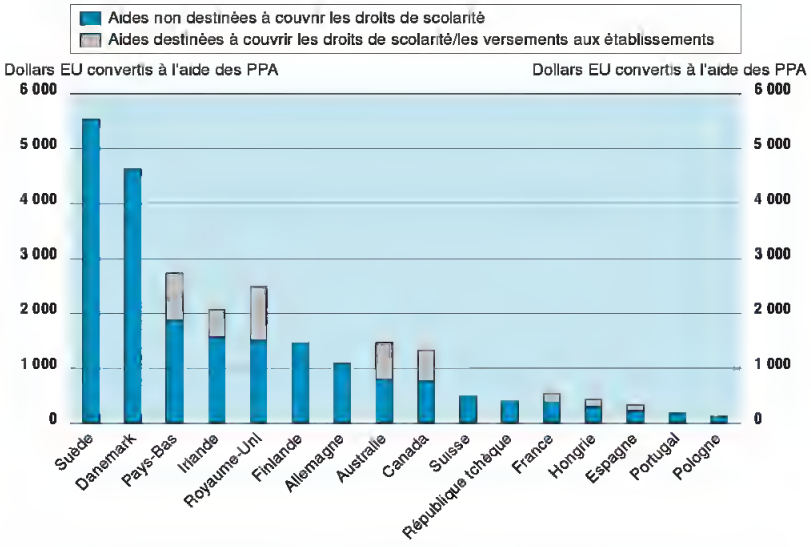
© OCDE 2000

pour ce faire, choisir soit d'apporter cette contribution d'avance, chaque semestre, ce qui leur permet de bénéficier d'une réduction de 25 pour cent, soit d'acquitter l'ensemble de la contribution due à travers le système d'imposition lorsque leur revenu annuel aura dépassé un certain seuil Dans le cadre des indicateurs de l'éducation de l'OCDE, le HECS doit être comptabilisé comme un dispositif de prêts, même si les étudiants peuvent ne pas considérer le paiement différé de leur contribution comme le remboursement d'un prêt. Dans les pays où les droits de scolarité sont très importants, une part des aides publiques aux ménages est en réalité destinée à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement, même si ce but n'est pas clairement avoué par les pouvoirs publics.

Selon les estimations communiquées par les pays, la majeure partie des aides publiques est affectée à des usages autres que les dépenses liées aux établissements d'enseignement. Elle sert principalement à financer les frais de subsistance des étudiants et les frais d'études autres que les droits de scolarité. Le montant des aides publiques consacrées à ce type de dépenses représente l'équivalent annuel d'un peu plus de 100 dollars EU en Pologne et atteint 1 500 dollars EU en Finlande, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni par étudiant de l'enseignement tertiaire, compte tenu de l'ensemble des étudiants, c'est-à-dire également de ceux qui ne perçoivent pas d'aides. Au Danemark et en Suède, le montant des aides utilisées pour financer les frais de subsistance dépasse 4 500 dollars EU par étudiant (voir graphique B3.4).

Dans tous les pays ayant fourni des données, les aides publiques servent surtout à des usages autres que le paiement des sommes dues aux établissements d'enseignement.

Graphique B3.4. **Moyenne des aides publiques aux ménages par étudiant au niveau de l'enseignement tertiaire (dollars EU convertis à l'aide des PPA) (1997)**



Ce graphique indique le montant moyen des aides publiques par étudiant de l'enseignement tertiaire, compte tenu de l'ensemble des étudiants, y compris ceux qui ne perçoivent pas d'aides. Les montants que reçoivent effectivement les bénéficiaires de ces aides peuvent donc être beaucoup plus importants.

Les pays sont classés par ordre décroissant selon le montant annuel des aides non destinées à couvrir les versements des ménages aux établissements d'enseignement

Source : OCDE.

© OCDE 2000

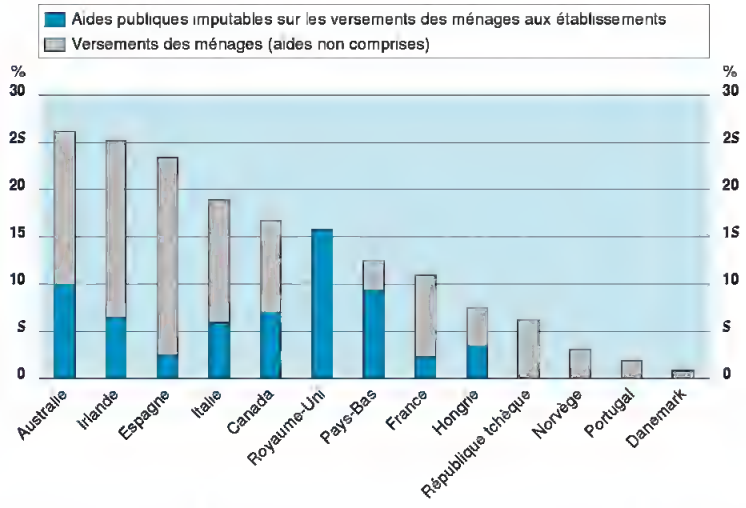
Les aides sont particulièrement importantes dans les systèmes où les étudiants sont censés financer au moins une partie du coût de leurs études.

Dans les pays où les étudiants sont tenus de verser des droits aux établissements d'enseignement, l'aide financière dont ils bénéficient constitue un moyen important d'acquitter une partie de ces droits. Quarante pour cent de l'ensemble des aides accordées en Australie, au Canada et au Royaume-Uni, et 25 pour cent en Irlande sont affectés au paiement des droits de scolarité et des autres sommes dues aux établissements d'enseignement. Au Danemark et en République tchèque, seule une minorité d'étudiants fréquentent des établissements qui prélèvent des droits de scolarité. La Corée constitue une exception, les ménages devant supporter environ 60 pour cent du coût des études dans les établissements d'enseignement tertiaire, étant donné qu'aucune aide publique ne leur est versée au titre des droits de scolarité.

La part des aides publiques qui sert à financer les sommes dues aux établissements d'enseignement représente une fraction importante de l'ensemble des versements initiaux des ménages à ces établissements. Le graphique B3.5 indique le pourcentage des dépenses afférentes aux établissements d'enseignement tertiaire qui est acquitté par les étudiants et les ménages ; il ne comprend pas les paiements effectués par les autres entités privées, qui sont pris en compte dans les données relatives à l'indicateur B2. La part des aides publiques aux ménages dans l'ensemble des

Graphique B3.5. **Versements des ménages aux établissements et aides publiques en pourcentage du total des dépenses au titre des établissements, enseignement tertiaire (1997)**

Ce graphique indique le montant total des dépenses des ménages au titre des établissements. La partie bleue de la barre représente la part des dépenses des ménages au titre des établissements qui est couverte par les aides publiques aux ménages, et la partie grise de la barre, les dépenses nettes des ménages.



Note : Le graphique B3.5 ne tient pas compte des versements effectués par les autres entités privées, ni des aides publiques aux autres entités privées. Il est donc différent du graphique B2.1.

Les pays sont classés par ordre décroissant selon le pourcentage représenté par les dépenses des ménages au titre des établissements et les aides publiques imputables sur les versements des ménages aux établissements.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

dépenses consacrées par ces derniers aux établissements d'enseignement va de 20 pour cent en France à 75 pour cent aux Pays-Bas. Il convient de noter qu'une partie des coûts restant à la charge des ménages peut être financée par des aides provenant d'autres entités privées ou par des prêts privés. Au Royaume-Uni, en 1996-97, tous les droits de scolarité acquittés par les ménages étaient couverts par les aides publiques. Les nouveaux arrangements relatifs aux aides aux étudiants sont entrés en vigueur en 1998-99. On attend dorénavant des nouveaux entrants dans l'enseignement tertiaire qu'ils financent eux-mêmes leurs droits de scolarité. Le montant des prêts disponibles pour les étudiants a été augmenté afin de compenser la réduction du niveau des allocations.

Critères d'attribution des aides publiques

Un autre domaine qui distingue les pays les uns des autres est celui des critères d'attribution des aides publiques aux étudiants (voir tableau B3.3).

Les bourses et autres allocations dans la plupart des pays ont pour but d'aider les étudiants issus de familles à faible revenu.

Dans la plupart des pays pris en compte dans cet indicateur, la possibilité d'obtenir une aide et le montant accordé dépendent du revenu de la famille de l'étudiant ou du revenu du ménage. Par conséquent, dans la majorité des pays, les bourses et autres allocations ont pour but de remédier aux disparités sociales et de faciliter l'accès des jeunes issus de familles à faible revenu à l'enseignement tertiaire.

Dans de nombreux pays, la progression dans les études constitue un autre critère important d'attribution des aides.

La progression dans les études fait partie des conditions à remplir pour obtenir une bourse, une allocation ou un prêt dans la majorité des pays de l'OCDE (voir tableau B3.3). Par exemple, le Danemark incite les étudiants à avancer plus vite grâce à son mécanisme de financement appelé « taximètre ». Ce dernier présente deux caractéristiques qui stimulent davantage les efforts déployés par les étudiants pour obtenir un diplôme : 1) la durée pendant laquelle ceux-ci peuvent bénéficier d'une prise en charge de leurs frais de subsistance est limitée à douze semestres d'études ; 2) les crédits que reçoivent les établissements sont fonction du taux de réussite aux examens. Des conditions analogues de résultats sont imposées en Finlande et en Suède, où une partie des fonds publics versés aux établissements dépend du nombre de diplômes obtenus (surtout des diplômes de niveau supérieur).

Dans d'autres pays, comme l'Allemagne et l'Australie, le nombre d'années pendant lesquelles il est possible d'obtenir des aides publiques est limité en fonction de la durée théorique des études. Enfin, il reste un certain nombre de pays (Australie, Mexique, République tchèque et Royaume-Uni) dans lesquels l'octroi d'aides publiques n'est pas lié à la progression dans les études.

L'âge fait partie des critères d'attribution des bourses dans une minorité de pays.

Dans quelques pays de l'OCDE, l'âge des étudiants constitue un autre critère d'attribution des bourses En Allemagne, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède, les étudiants ayant dépassé un certain âge n'ont plus droit aux bourses et allocations. La limite d'âge va de 26 ans en République tchèque à 45 ans en Suède. En France, les étudiants doivent avoir moins de 26 ans lorsqu'ils font leur première demande de bourse. Cependant, la majorité des pays ne tient pas compte de l'âge pour décider de l'attribution des bourses.

© OCDE 2000

DÉFINITIONS

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1997 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 1999 (pour plus de précisions, voir annexe 3).

Lors de l'enquête de l'OCDE sur les aides publiques, les pays ont fourni, pour chaque niveau d'enseignement, des informations sur les aides publiques accordées aux ménages au titre de l'éducation. On été prises en compte les catégories suivantes d'aides publiques : *i*) allocations/bourses ; *ii*) prêts d'études publics ; *iii*) allocations familiales ou allocations pour enfant liées au statut d'élève/étudiant ; *iv*) aides publiques en espèces ou en nature expressément destinées à couvrir les frais de logement et de transport, les frais médicaux, l'achat de livres et de fournitures et les dépenses afférentes aux activités sociales, récréatives et autres ; *v*) prise en charge des intérêts sur les prêts privés ; *vi*) garantie publique des prêts d'études privés et *vii*) réductions d'impôts. Cette enquête a également permis de recueillir des informations descriptives sur les divers systèmes de financement existant dans les pays.

Les données sur les réductions d'impôts et les aides accordés au niveau de l'enseignement tertiaire par catégorie d'aides proviennent d'une enquête spéciale réalisée auprès des pays Membres de l'OCDE en 1999.

Les aides publiques prises en compte dans le présent indicateur ont été intégrées dans l'indicateur B1. Les réductions d'impôts liées au statut d'étudiant sont absentes des autres indicateurs. Les valeurs apparaissant dans l'indicateur B1 peuvent donc être plus faibles que dans le présent indicateur. Les données obtenues dans le cadre de l'enquête spéciale sur les aides publiques sont totalement comparables avec celles qui proviennent de la collecte de données UOE. Les données de ces deux enquêtes peuvent donc être présentées ensemble. Le total des dépenses publiques d'éducation, sur lequel reposent les tableaux B3.1*a*, B3.1*b* et B3.2, ne tient pas compte des réductions d'impôts. Par conséquent, dans le cas des pays qui fournissent des données sur les réductions d'impôts, la somme de toutes les catégories d'aides et des dépenses directes au titre des établissements d'enseignement est supérieure à 100 pour cent.

Les aides tiennent compte de la valeur des aides spéciales accordées aux étudiants en espèces ou en nature. Les dépenses afférentes aux prêts d'études ont été indiquées en valeur brute, à savoir sans retrancher ni exprimer en chiffres nets les remboursements ou les versements d'intérêts effectués par les emprunteurs (étudiants ou ménages). En effet, c'est le montant brut des prêts, y compris les bourses et allocations, qui constitue la variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux étudiants actuels.

© OCDE 2000

Tableau B3.1a. **Dépenses directes au titre des établissements et transferts au secteur privé en pourcentage du total des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (1997)**

	Dépenses directes au titre des établissements	Transfert aux entités privées pour l'éducation				
		Aides financières aux élèves/étudiants			Transferts et paiements aux autres entités privées	Total
		Bourses et autres allocations versées aux ménages	Prêts d'études	Total		
Australie	91	8	n	8	1	9
Autriche	99	n	a	n	n	1
Belgique (Com. flamande)	100	n	a	n	n	n
Canada	m	m	m	m	m	m
République tchèque	94	6	a	6	n	6
Danemark	87	13	n	13	n	13
Finlande	95	5	n	5	m	5
France	96	4	a	4	a	4
Allemagne	95	5	n	5	n	5
Grèce	m	m	m	m	a	m
Hongrie	99	1	a	1	n	1
Islande	99	m	1	1	m	1
Irlande	95	5	n	5	n	5
Italie	99	1	a	1	n	1
Japon	m	m	m	m	n	m
Corée	100	a	a	a	a	a
Luxembourg	m	m	m	m	m	m
Mexique	99	1	a	1	n	1
Pays-Bas	91	8	n	8	1	9
Nouvelle-Zélande	93	3	3	7	a	7
Norvège	95	3	2	5	x	5
Pologne	100	n	a	n	n	n
Portugal	99	1	a	1	a	1
Espagne	99	1	n	1	n	1
Suède	84	12	4	16	a	16
Suisse	97	2	n	2	1	3
Turquie	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	99	1	a	1	n	1
États-Unis	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	**96**	**4**	**n**	**4**	**n**	**4**

ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

B3

© OCDE 2000

Tableau B3.1*b*. **Dépenses directes au titre des établissements et transferts au secteur privé en pourcentage du total des dépenses publiques consacrées à l'enseignement tertiaire (1997)**

	Dépenses directes au titre des établissements	Transferts aux entités privées							
		Aide financière aux étudiants						Transferts et paiements aux autres entités privées	Total
		Bourses	Prêts d'études	Allocations familiales et pour enfant liées au statut d'étudiant	Aides spéciales	Total	*dont* : aide imputable sur les versements aux établissements		
Australie	73	15	12	n	n	26	12	1	27
Autriche	84	x	n	x	x	13	x	2	16
Belgique (Com. flamande)	76	24	a	n	n	24	24	n	24
Canada	65	15	3	n	n	18	8	17	35
République tchèque	91	n	a	4	5	9	n	n	9
Danemark	64	30	6	a	a	36	n	n	36
Finlande	82	13	n	n	4	17	n	1	18
France	92	8	a	m	n	8	2	a	8
Allemagne [1]	88	4	2	4	1	11	n	n	12
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Hongrie	87	x	a	x	x	13	4	n	13
Islande	73	x	27	x	x	27	x	m	27
Irlande	73	26	n	1	m	27	7	n	27
Italie	87	11	n	n	2	13	7	n	13
Japon	m	a	m	a	m	m	m	n	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxembourg	48	x	a	x	x	52	a	a	52
Mexique	92	x	2	x	x	8	x	n	8
Pays-Bas	74	12	8	n	5	25	8	n	26
Nouvelle-Zélande	57	16	27	n	m	43	x	a	43
Norvège	64	12	24	n	m	36	n	n	36
Pologne	96	4	a	a	n	4	a	m	4
Portugal	96	x	a	x	x	4	a	a	4
Espagne	90	x	n	x	x	10	3	n	10
Suède	72	10	18	n	n	28	n	n	28
Suisse	96	3	n	n	m	3	n	1	4
Turquie	m	x	m	x	x	m	m	m	m
Royaume-Uni	65	25	9	1	n	35	14	n	35
États-Unis [2]	84	x	x	x	x	16	x	m	16
Moyenne des pays	**79**	**13**	**6**	**1**	**1**	**20**	**4**	**1**	**21**

1. La ventilation de l'aide financière aux étudiants repose sur les données qui se rapportent à 1996.
2. Y compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation, enquête spéciale réalisée par l'OCDE, 1999. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau B3.2. **Aides publiques aux ménages par étudiant au niveau de l'enseignement tertiaire, en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA (1997)**

	Aides publiques par étudiant				Réductions d'impôt et crédits d'impôt		
	Imputable sur les versements aux établissements	Au titre des frais de subsistance et des frais d'études autres que les versements aux établissements	Total	*dont* prêts	En % du total des dépenses publiques d'éducation	En % du PIB	Par étudiant (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA)
Australie [1]	675	803	1 478	672	m	m	m
Autriche	x	x	1 526	n	m	m	m
Belgique (Com. flamande)	m	m	m	m	m	m	m
Canada [1]	570	773	1 345	201	3.1	0.1	232
République tchèque	n	419	419	a	9.2	0.1	442
Danemark [1]	n	4 629	4 629	736	a	a	a
Finlande	n	1 464	1 464	n	m	m	m
France	165	388	553	a	12.1	0.1	798
Allemagne [2]	n	1 090	1 090	239	3.2	n	305
Grèce	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	140	304	444	a	m	m	m
Islande	x	x	2 057	2 057	m	m	m
Irlande [1]	515	1 564	2 080	n	n	n	n
Italie	m	m	m	m	m	m	m
Japon	m	m	m	m	m	m	m
Corée	n	n	n	n	m	m	m
Luxembourg	a	a	6 809	a	m	m	m
Mexique	x	x	276	90	m	m	m
Pays-Bas	862	1 877	2 739	899	n	n	n
Nouvelle-Zélande	x	x	2 109	2 086	n	n	n
Norvège [1]	x	x	4 737	3 132	n	n	n
Pologne	a	130	130	a	m	m	m
Portugal	a	187	187	a	m	m	m
Espagne	108	234	341	n	m	m	m
Suède [1]	n	5 535	5 535	3 564	a	a	a
Suisse [1]	x	x	500	24	1.6	n	228
Turquie	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni [1]	992	1 514	2 505	633	a	a	a
États-Unis	x	x	1599	x	m	m	m
Moyenne des pays	**237**	**1 230**	**1 856**	**651**	**2.4**	**n**	**167**

. Source concernant les étudiants : enquête sur les aides publiques.
. Données relatives à 1996.
ource Base de données de l'OCDE sur l'éducation Enquête spéciale réalisée par l'OCDE, 1999 Voir notes dans l'annexe 3

B3

© OCDE 2000

Tableau B3.3. **Informations générales sur les critères d'attribution des bourses et allocations au niveau de l'enseignement tertiaire (1997)**

	Limite d'âge	Attribution de bourses/ allocations selon les résultats	Prise en compte du :			Notes
			Revenu de l'étudiant	Revenus des parents	Revenu du conjoint	
Australie	Pas d'âge limite	N	Y	Y	Y	Le nombre d'années pendant lesquelles il est possible d'obtenir des aides publiques est limité et dépend de la durée théorique des études.
Autriche		Y	Y	Y	Y	
Belgique (Com. flamande)	Pas d'âge limite	Y	Y	Y	Y	
Canada	Pas d'âge limite	Y	Y	Y	Y	
République tchèque	26 ans	N	Y	Y	Y	Les réponses se rapportent aux allocations pour enfants. Seules quelques bourses sont accordées en fonction des résultats. Selon l'état civil de l'étudiant, c'est soit le revenu du conjoint, soit le revenu des parents qui est pris en compte.
Danemark	Pas d'âge limite	Y	Y	Y	N	
Finlande	Pas d'âge limite	Y	Y	N	N	Les bénéficiaires d'indemnités de chômage, de pensions, des allocations pour enfants ou de certaines autres prestations n'ont pas droit à une bourse d'étude. Dans le cas des étudiants qui vivent chez leurs parents ou ont moins d'un certain âge (18-20 ans), le revenu des parents peut être pris en compte.
France	see note	Y	Y	Y	Y	Les étudiants doivent avoir moins de 26 ans lors de leur première demande de bourse. Les allocations familiales continuent d'être versées pour les enfants de 18 à 20 ans s'ils sont toujours scolarisés; elles sont accordées indépendamment des résultats de l'étudiant.
Allemagne	30 ans	Y	Y	Y	Y	Le nombre d'années pendant lesquelles il est possible d'obtenir des aides publiques est limité et dépend de la durée théorique des études.
Grèce		Y	N	Y	N	
Irlande	Pas d'âge limite	Y	Y	Y	Y	Les candidats doivent être ressortissants de l'Union européenne et avoir résidé en Irlande pendant un an avant le début de leurs études.
Italie	Pas d'âge limite	Y	Y	Y	Y	Il peut être tenu compte du nombre d'enfants dans la famille. Les personnes handicapées ayant un taux d'invalidité supérieur à 66 % peuvent bénéficier d'une bourse. Les étudiants boursiers sont dispensés du paiement des droits de scolarité, tout comme ceux qui remplissent les conditions requises pour obtenir une bourse mais qui n'en bénéficient pas du fait que leur nombre est limité.
Mexique	Pas d'âge limite	N	Y	N	N	
Pays-Bas	27 ans	Y	N	Y/N	N	Le montant de la bourse est en partie fonction du revenu des parents.
Nouvelle-Zélande	Pas d'âge limite	Y	Y	Y	Y	Les allocations sont fonction du revenu des parents si l'étudiant a moins de 25 ans et est célibataire. Il existe en outre une «allocation aux étudiants indépendants» pour laquelle le revenu des parents n'est pas pris en compte si l'étudiant a plus de 25 ans ou est marié.
Norvège	Pas d'âge limite	Y	Y	N	N	
Pologne	m	Y/N	Y	Y	Y	
Espagne		Y	Y	Y	Y	
Suède	45 ans	Y	Y	N	N	
Suisse	Voir note	Y	Y	Y	Y	La limite d'âge dépend de la réglementation en vigueur au niveau du canton. L'accès aux bourses dépend principalement du revenu des parents; il peut être fonction également du nombre d'enfants dans la famille.
Royaume-Uni	Pas d'âge limite	Y/N	Y	Y	Y	L'octroi d'une bourse dépend principalement du revenu des parents. Lorsque les étudiants ont plus de 25 ans, leur propre revenu est pris en compte.
États-Unis	Pas d'âge limite	Y	Y	Y	Y	

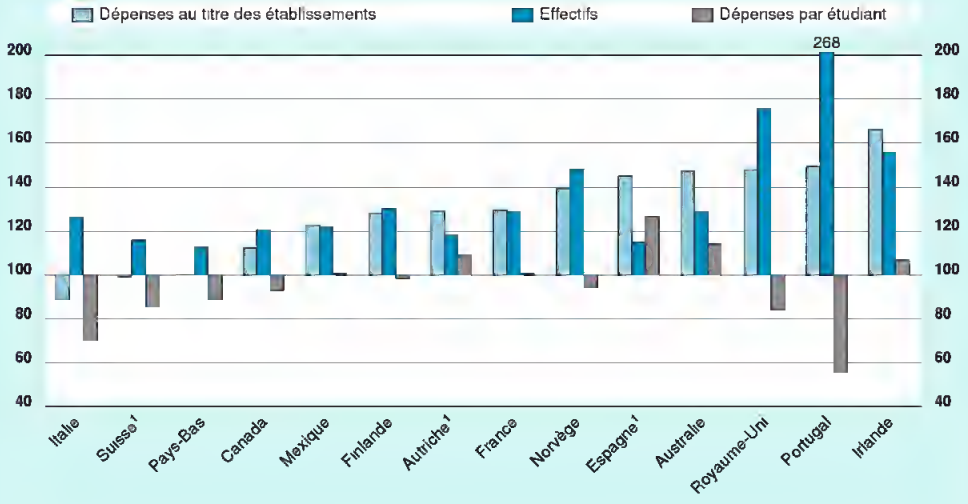
Y = oui, N = non.
Source : Enquête spéciale réalisée par l'OCDE, 1997 et 1999. Voir notes dans l'annexe 3.

DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT

B4

- Les dépenses d'éducation par élève (dépenses unitaires) au niveau de l'enseignement primaire et secondaire ont augmenté dans la plupart des pays entre 1990 et 1996, bien que les effectifs se soient accrus en même temps dans nombre d'entre eux.
- Au niveau de l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires ont diminué dans huit pays sur quatorze, ce qui a tenu dans une large mesure à une forte augmentation des effectifs.
- Les dépenses unitaires sont en corrélation positive avec le PIB par habitant, celles des pays pauvres étant relativement plus faibles que celles des pays riches.
- Dans certains pays où les dépenses annuelles sont faibles, le coût global des études tertiaires peut néanmoins être élevé si celles-ci sont longues.

Graphique B4.1. **Indice de variation des dépenses d'éducation, des effectifs et des dépenses par étudiant entre 1990 et 1996, enseignement tertiaire (1990 = 100)**



1. Établissements publics seulement

Les pays sont classés par ordre croissant selon le total de leurs dépenses au titre des établissements.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

© OCDE 2000

CONTEXTE

Cet indicateur présente les dépenses annuelles par élève/étudiant en valeur absolue (en équivalent dollars EU).

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter, simultanément, sur du personnel qualifié, de bonnes installations, du matériel de pointe et des élèves/étudiants motivés, disposés à apprendre. Un enseignement de grande qualité doit pouvoir être offert, ce qui peut se traduire par des coûts plus élevés par élève/étudiant, sans pour autant imposer une trop lourde charge aux contribuables.

Aussi la question de savoir si les ressources consacrées à l'éducation donnent des résultats qui sont à la hauteur des coûts engagés occupe désormais une place prépondérante dans le débat public. Même un faible gain d'efficience, de l'ordre de 1 ou 2 pour cent, pourrait dégager d'énormes ressources qui serviraient à améliorer la qualité des études ou à élargir l'accès à l'enseignement. Bien qu'il soit difficile d'évaluer le volume optimal de ressources nécessaire pour préparer chaque élève/étudiant à la vie et au travail dans l'économie moderne, des comparaisons internationales sur les dépenses par élève/étudiant peuvent servir de point de départ pour évaluer l'efficacité des différents modes de fourniture des services d'enseignement.

Cet indicateur compare également les dépenses unitaires en termes relatifs au PIB par habitant.

Les décideurs doivent aussi concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage. Une étude comparative des tendances des dépenses unitaires peut montrer comment l'augmentation des effectifs dans de nombreux pays, en particulier au niveau de l'enseignement tertiaire, a influé sur l'affectation des ressources par élève/étudiant.

Les tendances des dépenses par élève/étudiant sont également examinées.

Tout aussi importantes sont les décisions touchant à la répartition des dépenses entre les différents niveaux d'enseignement. Ainsi, certains pays choisissent d'ouvrir davantage l'accès à l'enseignement supérieur, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de 2 ou 3 ans.

OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Dépenses unitaires en équivalents dollars EU

Dans leur ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par élève, 3 769 dollars EU dans l'enseignement primaire, 5 507 dans l'enseignement secondaire et 10 893 dans l'enseignement tertiaire...

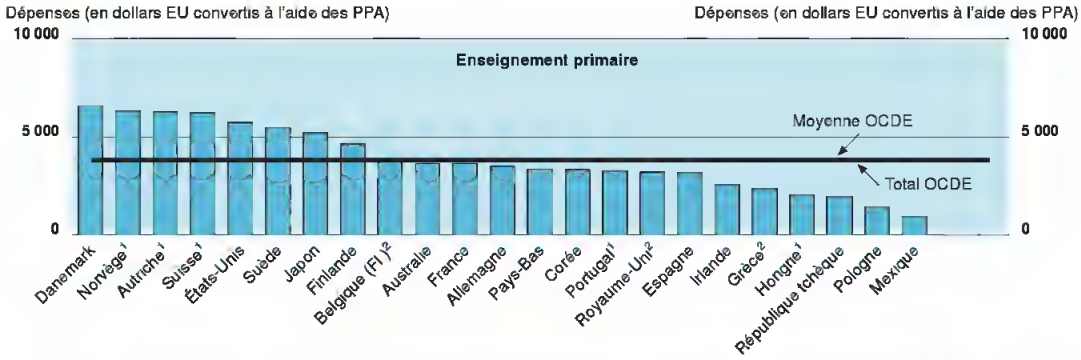
Pris dans leur ensemble, les pays de l'OCDE dépensent, par élève, 3 769 dollars EU dans l'enseignement primaire, 5 507 dollars EU dans l'enseignement secondaire et 10 893 dollars EU dans l'enseignement tertiaire (graphique B4.2). Toutefois, ces moyennes de l'OCDE, sont largement influencés par le niveau élevé des dépenses de certains pays comme les États-Unis. Les dépenses unitaires dans le pays « type » de l'OCDE, c'est-à-dire la simple moyenne calculée sur tous les pays, s'élèvent à 3 851 dollars EU dans l'enseignement primaire, 5 273 dollars EU dans le secondaire et 8 612 dollars EU dans le tertiaire.

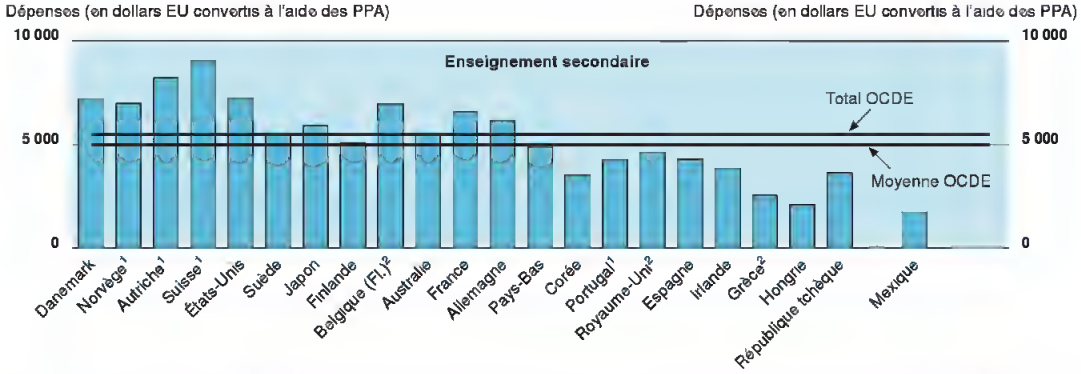
... mais ces moyennes occultent de grandes différences entre pays.

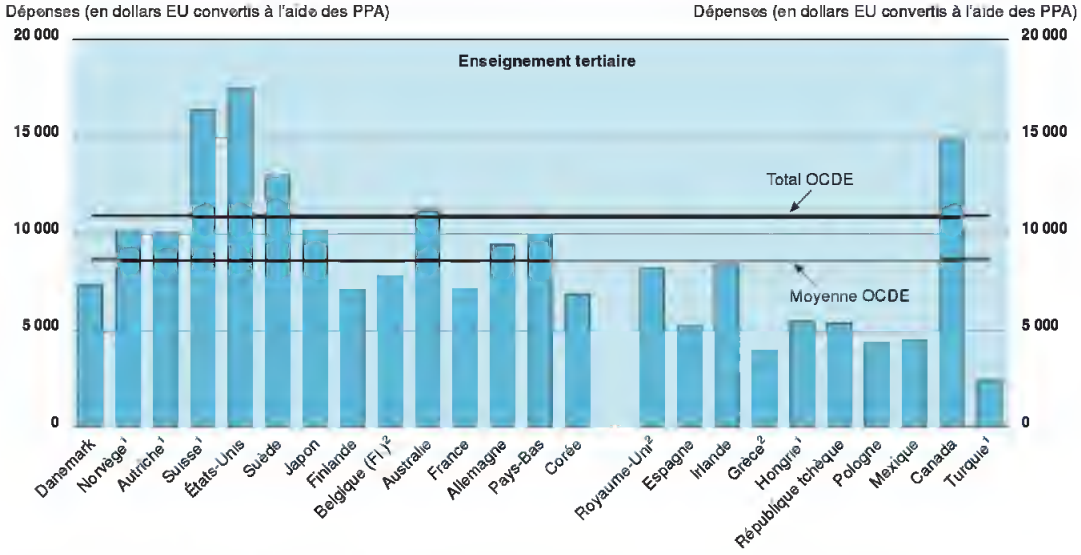
Ces moyennes occultent de grandes différences entre les pays de l'OCDE, d'environ 935 dollars EU au Mexique à 6 596 dollars EU au Danemark dans le primaire, d'environ 1 726 dollars EU au Mexique à 9 045 dollars en Suisse dans le secondaire, et de moins de 3 000 dollars EU en Turquie à plus de 17 000 dollars EU aux États-Unis dans le tertiaire.

© OCDE 2000

Graphique B4.2. **Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement (1997)**







1. Établissements publics.
2. Établissements publics et établissements privés subventionnés

Les pays sont classés par ordre décroissant selon le montant des dépenses par élève au niveau de l'enseignement primaire

Source : OCDE

© OCDE 2000

Les comparaisons reposent non pas sur les taux de change du marché mais sur la parité de pouvoir d'achat, c'est-à-dire sur le montant, en monnaie nationale, qui permettrait de financer le même panier de biens et de services dans un pays donné que celui qui peut-être acheté en dollars aux États-Unis. Ces ajustements ne tiennent pas compte des différences existant dans le coût des ressources éducatives de qualité équivalente.

Parmi les 23 pays de l'OCDE pour lesquels des données concernant les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire sont disponibles, cinq dépensent moins de 2 500 dollars EU (Grèce, Hongrie, Mexique, Pologne et République tchèque) et cinq dépensent plus de 5 500 dollars EU (Autriche, Danemark, États-Unis, Norvège et Suisse).

Dans le secondaire, la Grèce, la Hongrie et le Mexique dépensent moins de 2 600 dollars EU par élève, alors que l'Autriche, le Danemark, les États-Unis et la Suisse dépensent plus de 7 000 dollars EU (tableau B4.1).

Les dépense unitaires au niveau de l'enseignement tertiaire diffèrent selon les pays sur une échelle de un à sept.

Au niveau de l'enseignement tertiaire, les dépenses par étudiant varient sur une échelle de un à sept, la Turquie et les États-Unis constituant les deux extrémités de l'éventail des 24 pays pour lesquels ces données sont disponibles (tableau B4.1). La Grèce, le Mexique, la Pologne et la Turquie enregistrent des dépenses par étudiant inférieures à 5 000 dollars EU, tandis que le Canada, les États-Unis et la Suisse affichent des dépenses supérieures à 14 000 dollars EU par étudiant.

Les dépenses unitaires augmentent rapidement avec le niveau d'enseignement et elles sont dominées par les coûts de personnel.

Les dépenses unitaires présentent une même configuration dans l'ensemble des pays de l'OCDE : elles augmentent partout rapidement avec le niveau d'enseignement et elles sont dominées par les coûts de personnel (indicateur B5). Cette configuration peut s'expliquer par les principaux facteurs déterminant les dépenses, et en particulier le lieu et les modalités de l'enseignement. Ce dernier continue d'être dispensé essentiellement dans les écoles et universités traditionnelles où – malgré quelques différences – l'organisation, les programmes d'études, les méthodes pédagogiques et la gestion sont les mêmes. Ces caractéristiques communes devraient se traduire par une configuration semblable des dépenses unitaires.

L'enseignement fait appel à beaucoup de personnel, d'où la place prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux.

L'enseignement de type traditionnel fait appel à beaucoup de personnel, ce qui explique la part prépondérante de la rémunération des enseignants dans les coûts globaux. Les différences dans le nombre d'élèves/étudiants par enseignant (indicateur B7), dans les dotations en personnel, dans les traitements des enseignants (indicateur D1), dans les équipements éducatifs et les matériels didactiques influent sur les différences de coût entre les niveaux d'enseignement, les types de programmes et les catégories d'établissements.

La technologie peut permettre de réaliser des économies.

De nouveaux gains d'efficience pourront être réalisés grâce à l'application des nouvelles technologies de l'information qui permettront à la fois de maîtriser les coûts unitaires et de maintenir, sinon d'améliorer, les résultats de l'apprentissage. Des économies sur les coûts unitaires peuvent également être dégagées du développement de l'enseignement à distance, que l'on fasse ou non un usage intensif de la technologie.

© OCDE 2000

Il serait abusif de considérer que de faibles dépenses unitaires sont synonymes de mauvaise qualité des services d'enseignement. La Corée, le Japon, les Pays-Bas et la République tchèque, par exemple, dont les dépenses unitaires sont relativement raisonnables, sont aussi des pays où les élèves/étudiants obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques.

De faibles dépenses unitaires ne signifient absolument pas que la qualité de l'enseignement est médiocre.

L'organisation structurelle s'adapte souvent à retardement à l'évolution démographique, ce qui peut aussi avoir une incidence sur les dépenses unitaires. Par exemple, une diminution des effectifs dans l'enseignement primaire peut faire monter les coûts unitaires si les ressources en personnel ne sont pas réduites et/ou les établissements d'enseignement fermés en conséquence. Inversement, si les taux d'inscription augmentent, les effectifs par classe peuvent également augmenter, les enseignants peuvent être amenés à enseigner des matières en dehors de leur spécialisation, etc.

L'organisation structurelle a souvent du retard sur l'évolution démographique.

De plus, les différences entre les niveaux nationaux des prix des services d'éducation, dans la mesure où ils s'écartent du niveau global des prix que reflète la parité de pouvoir d'achat, influent sur les écarts de dépenses unitaires entre pays.

Évolution des dépenses unitaires entre 1990 et 1996

Dans 12 des 14 pays pour lesquels des données comparables sur les tendances dans l'enseignement primaire et secondaire sont disponibles, les dépenses unitaires ont augmenté entre 1990 et 1996, bien que dans nombre de ces pays les taux de scolarisation se soient aussi accrus dans le même temps (graphique B4.3). En Espagne, en Irlande, au Mexique et au Portugal, l'accroissement des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire s'est situé entre 25 et 66 pour cent.

Les dépenses d'éducation par élève ont augmenté entre 1990 et 1996 dans la plupart des pays.

En Finlande et en Italie uniquement, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire et secondaire ont diminué entre 1990 et 1996. En Italie, cette baisse a été observée malgré un fléchissement simultané des effectifs.

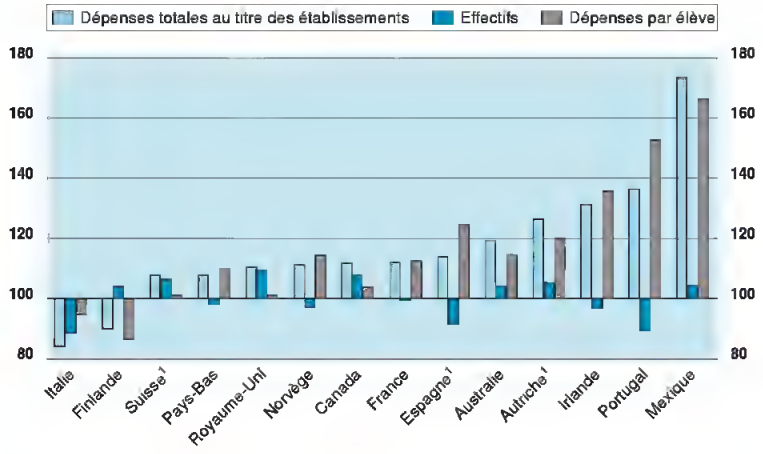
Dans huit des 14 pays de l'OCDE considérés, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont diminué entre 1990 et 1996, ce qui a tenu dans une large mesure à l'augmentation spectaculaire du nombre des étudiants inscrits : au Canada, en Finlande, en Italie, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suisse, les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire ont été plus faibles en 1996 qu'en 1990 alors que les effectifs étaient en progression (graphique B4.1). En revanche, en Espagne, les dépenses dans le tertiaire ont augmenté beaucoup plus rapidement que les effectifs, ce qui s'est traduit par un accroissement de 26.5 pour cent des dépenses unitaires. L'Australie et l'Autriche ont aussi vu augmenter les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire au moment même où les effectifs s'accroissaient.

L'enseignement tertiaire offre une image contrastée de l'aptitude des pays à s'adapter à l'élargissement notable de l'accès à ce niveau d'études.

© OCDE 2000

Graphique B4.3. **Indice de variation des dépenses d'éducation, des effectifs et des dépenses par élève entre 1990 et 1996, enseignement primaire et secondaire (1990 = 100)**

Dans la moitié des pays où les effectifs de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ont augmenté, les dépenses unitaires se sont également accrues.



1. Établissements publics seulement.

Les pays sont classés par ordre croissant selon le total de leurs dépenses totales au titre des établissements

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

Dépenses unitaires d'éducation en proportion du PIB national

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires représentent en moyenne 20 pour cent du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 26 pour cent dans le secondaire et 47 pour cent dans le tertiaire.

La mesure des dépenses par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant tient compte du nombre d'élèves/étudiants qu'un pays s'emploie à éduquer, ainsi que de la richesse relative de ce pays. L'enseignement étant universel aux niveaux inférieurs, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant peuvent être interprétées comme les ressources dépensées en faveur des jeunes par rapport à la capacité de paiement d'un pays. Pour les niveaux supérieurs de l'enseignement, cette mesure est influencée à la fois par la richesse, les dépenses et les taux de scolarisation.

Au niveau de l'enseignement tertiaire, par exemple, les pays peuvent afficher un chiffre relativement élevé si une part relativement importante de leur richesse est consacrée à l'éducation d'un nombre relativement restreint d'étudiants. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les dépenses unitaires s'établissent en moyenne à 20 pour cent du PIB par habitant dans le primaire, à 26 pour cent dans le secondaire et à 47 pour cent dans le tertiaire.

En général, les pays pauvres dépensent relativement moins par élève/étudiant,...

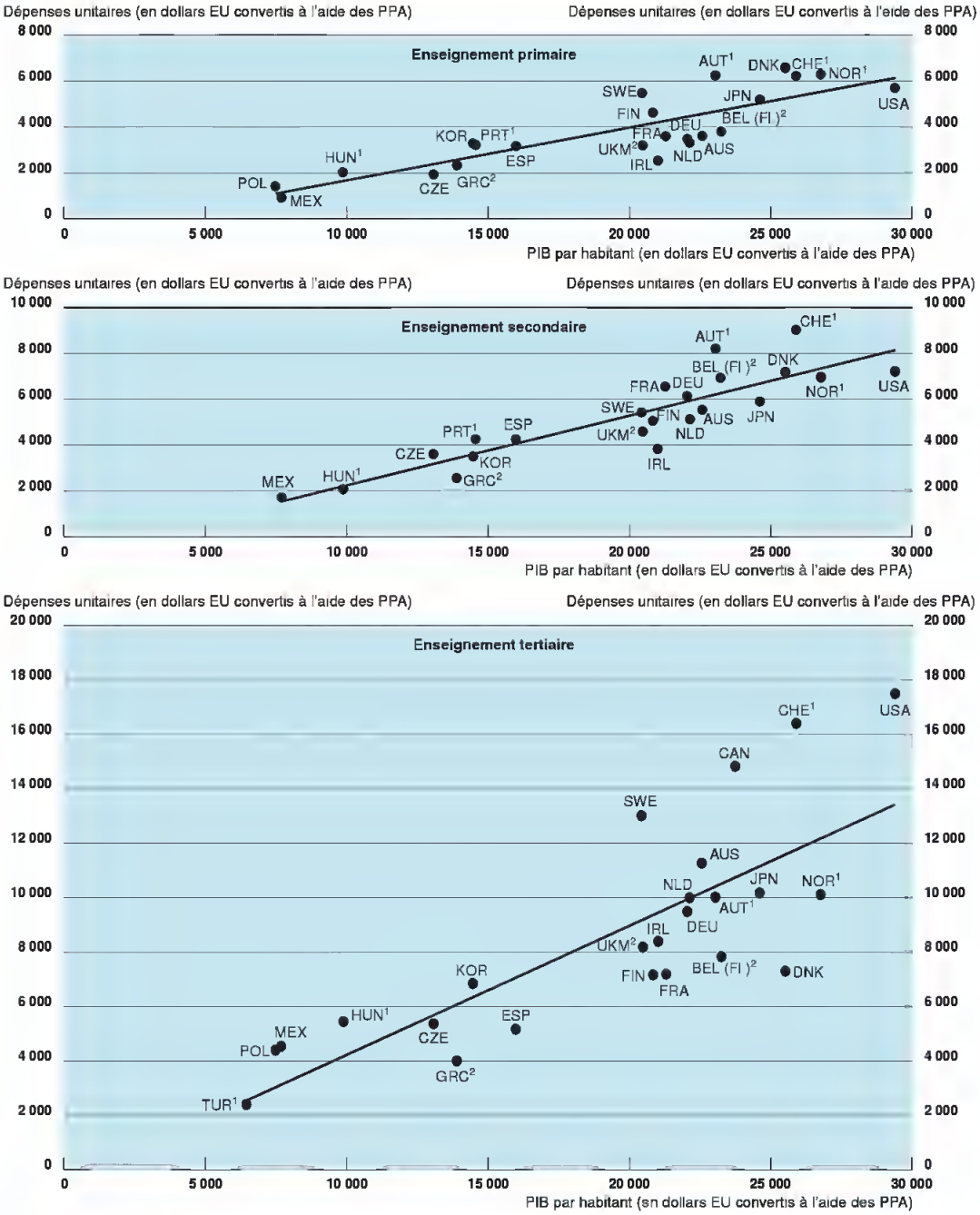
Il existe à l'évidence une corrélation positive entre les dépenses unitaires et le PIB par habitant (graphique B4.4), ce qui signifie que les pays pauvres dépensent en général relativement moins par élève/étudiant que les pays riches en proportion du PIB par habitant.

... mais il existe de nombreuses exceptions.

Bien que les dépenses par élève/étudiant soient généralement en corrélation positive avec le PIB par habitant, il existe des différences très sensibles dans les dépenses unitaires aussi bien entre les pays riches qu'entre les pays

© OCDE 2000

Graphique B4.4. **Dépenses annuelles par élève/étudiant d'éducation en proportion du PIB par habitant, par niveau d'enseignement (1997)**



1. Établissements publics.
2. Établissements publics et établissements privés subventionnés.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

pauvres. Cinq pays affichant des niveaux de richesse par habitant très différents (Espagne, États-Unis, Hongrie, Japon et Pologne) dépensent une part équivalente de cette richesse pour éduquer l'élève type du primaire, soit environ la moyenne OCDE égale à 20 pour cent. Les dépenses dans le primaire s'établissent à 6 points de pourcentage ou plus au-dessus de la moyenne OCDE dans trois pays (Autriche, Danemark et Suède), et à 7 points de pourcentage au-dessous de cette moyenne en Irlande et au Mexique.

La situation générale est analogue dans l'enseignement secondaire. Ainsi, parmi les pays les plus pauvres de l'OCDE, le Mexique consacre une part plus grande de son PIB par habitant à l'élève type de l'enseignement secondaire (22 pour cent) qu'un pays beaucoup plus riche comme l'Irlande (19 pour cent). Parmi les pays de l'OCDE les plus riches, les États-Unis et le Japon ne dépensent que 25 et 24 pour cent de leur PIB par habitant pour l'élève type du secondaire, alors que l'Autriche et la Suisse en dépensent 36 et 35 pour cent respectivement.

Les différences de dépenses entre pays sont beaucoup plus importantes au niveau de l'enseignement tertiaire qu'au niveau de l'enseignement primaire. Ainsi, au Canada, en Suède et en Suisse, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant sont supérieures de plus de 15 points de pourcentage à la moyenne OCDE, qui est de 47 pour cent. A l'autre extrémité de l'échelle, les dépenses du Danemark et de l'Espagne sont inférieures de 15 points de pourcentage ou plus à la moyenne OCDE ce qui, dans le cas du Danemark, s'explique en partie du fait que les dépenses de recherche ne sont pas incluses.

Écarts entre les dépenses unitaires d'éducation d'un niveau d'enseignement à l'autre

Les dépenses unitaires diffèrent d'un pays à l'autre en termes absolus, mais elles sont aussi très variables en termes relatifs selon les niveaux d'enseignement.

Les comparaisons sur la répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement sont une indication de la priorité qui est accordée respectivement à chacun de ces niveaux d'enseignement par des pays différents, et du coût relatif de l'enseignement à ces niveaux. Le graphique B4.5 présente les dépenses unitaires au niveau de l'éducation préscolaire et de l'enseignement secondaire et tertiaire par rapport à celles de l'enseignement primaire.

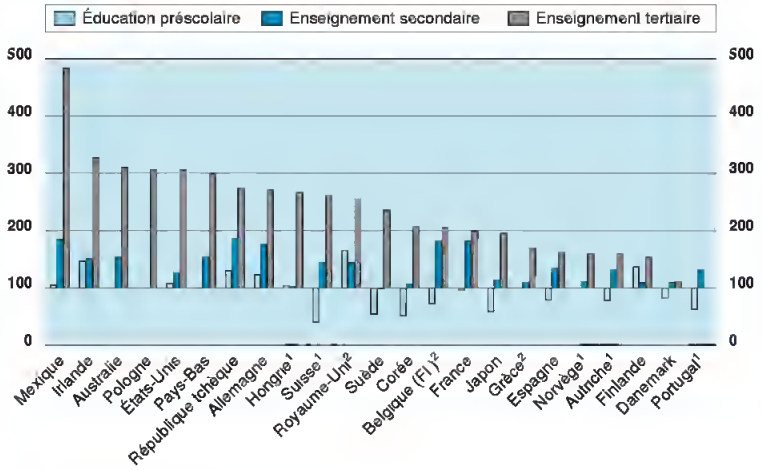
Bien que les dépenses unitaires augmentent presque partout avec le niveau d'enseignement, les écarts varient sensiblement entre pays. Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires sont, en moyenne, de 1.4 fois supérieures à celles du primaire, mais la fourchette va de 1.0 fois en Suède à plus de 1.8 fois dans la Communauté flamande de Belgique, en France, au Mexique et en République tchèque.

C'est au niveau de l'enseignement tertiaire que les écarts les plus importants sont observés.

Bien qu'en moyenne les pays de l'OCDE dépensent 2.4 fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève de l'enseignement primaire, la structure des dépenses varie beaucoup d'un pays à l'autre. Ainsi, alors que le Danemark ne dépense que 1.1 fois plus pour un étudiant que pour un élève du primaire, le Mexique dépense presque cinq fois plus. Ces écarts peuvent même sous-estimer des différences entre coûts réels, car le financement de l'enseignement tertiaire provenant de sources privées n'a pas été suffisamment pris en compte par certains pays.

© OCDE 2000

Graphique B4.5. **Rapport des dépenses d'éducation par élève/étudiant à différents niveaux d'enseignement aux dépenses d'éducation par élève au niveau de l'enseignement primaire, multiplié par 100 (1997)**



Un rapport de 500 pour l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses par étudiant à ce niveau dans un pays donné représentent cinq fois les dépenses par élève de l'enseignement primaire. Un rapport de 50 pour l'éducation préscolaire signifie que les dépenses par élève à ce niveau dans un pays donné correspondent à la moitié des dépenses par élève de l'enseignement primaire.

1 Établissements publics.
2 Établissements publics et établissements privés subventionnés.

Les pays sont classés par ordre décroissant selon le rapport de leurs dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire à leurs dépenses par élève au niveau de l'enseignement primaire.

Source : OCDE.

B4

Dépenses unitaires sur l'ensemble de la durée moyenne des études tertiaires

S'agissant de l'enseignement tertiaire, dans la mesure où la durée type des études et le niveau d'assiduité diffèrent selon les pays, les disparités entre les pays dans les dépenses unitaires annuelles au titre des services d'enseignement qui figurent au graphique B4.2 ne rendent pas compte avec précision de la variation du coût total des études suivies par l'étudiant type.

Les dépenses unitaires annuelles ne reflètent pas toujours le coût total des études tertiaires.

Aujourd'hui, les étudiants peuvent choisir, parmi une large gamme d'établissements et de possibilités de fréquentation, la formule correspondant le mieux à leurs objectifs d'études, à leurs aptitudes, à leurs centres d'intérêt et à leur situation socio-économique. De nombreux étudiants poursuivent leurs études à temps partiel, travaillent tout en étudiant, fréquentent les cours de façon irrégulière ou suivent un enseignement dans plus d'un établissement avant de passer leur diplôme. Ces diverses modalités de fréquentation peuvent influer sur la manière dont il convient d'interpréter les dépenses unitaires.

Les étudiants peuvent choisir parmi une large gamme d'établissements et de modalités de fréquentation.

Le classement des pays selon les dépenses unitaires annuelles est très sensible aux différentes définitions données par les pays en ce qui concerne le plein temps, le temps partiel et l'équivalent plein-temps. Certains pays comptabilisent chaque étudiant de l'enseignement tertiaire comme étant à plein temps alors que d'autres mesurent son assiduité d'après les unités de valeur qu'il a obtenues pour mener à bien ses études sur une période de référence donnée. Les pays qui peuvent évaluer avec précision le niveau de fréquentation à temps partiel afficheront des dépenses plus élevées par étudiant

La fréquentation à temps partiel peut expliquer certaines des différences observées entre pays.

© OCDE 2000

en équivalents plein-temps que les pays qui ne peuvent établir de différences entre les diverses modalités de fréquentation.

Même si les dépenses annuelles sont faibles, le coût global des études tertiaires peut être élevé si leur durée est longue.

De même, des dépenses unitaires annuelles relativement faibles peuvent aboutir à des coûts globaux relativement élevés de l'enseignement tertiaire si la durée normale des études tertiaires est relativement longue. Le tableau B4 4 montre, pour 17 pays, les dépenses moyennes encourues pour chaque étudiant pendant la durée de ses études. Les données tiennent compte de tous les étudiants, y compris de ceux qui ne terminent pas leurs études tertiaires. Bien que les calculs soient basés sur un certain nombre d'hypothèses simplificatrices et demandent de ce fait à être interprétés avec prudence (voir annexe 3), des changements importants peuvent être observés dans l'ordre de classement des pays en fonction des indicateurs de dépenses annuelles et globales.

Ainsi, les dépenses unitaires annuelles pour des études tertiaires de type A aux Pays-Bas sont à peu près les mêmes qu'en Allemagne (10 028 dollars EU aux Pays-Bas et 10 083 dollars EU en Allemagne). Toutefois, en raison de différences structurelles entre les programmes de l'enseignement tertiaire (indicateur C4), la durée moyenne des études universitaires (ou équivalentes) est supérieure de plus d'un tiers en Allemagne à celle de ces études aux Pays-Bas (6.1 années en Allemagne contre 3.9 années aux Pays-Bas). Il en résulte que les dépenses unitaires globales afférentes aux études universitaires ou équivalentes sont supérieures de plus de 50 pour cent en Allemagne à celles des Pays-Bas (61 415 dollars EU contre 39 108 dollars EU).

Le coût unitaire total des études tertiaires de type A en Suisse (90 298 dollars EU) est plus de deux fois supérieur au coût total de ces études en Australie, au Canada, en France, en Norvège et aux Pays-Bas. Ces écarts doivent être considérés à la lumière des différences pouvant exister entre les pays quant au niveau des diplômes obtenus à la sortie de l'université. Des tendances analogues sont observées dans le cas des études tertiaires de type B, mais le coût total de ces études en termes absolus tend à être bien inférieur à celui des études de type A, ce qui tient en grande partie au fait qu'elles sont moins longues.

Remarques importantes pour l'interprétation

Pour interpréter les différences entre pays s'agissant des dépenses unitaires, les facteurs suivants doivent être pris en considération.

Les données utilisées pour calculer les dépenses unitaires ne comprennent que les dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement. Les aides publiques au titre des frais de subsistance des élèves/étudiants ont été exclues afin d'assurer la comparabilité des données entre pays.

Les données sur les dépenses relatives aux élèves/étudiants des établissements privés ne sont pas disponibles pour certains pays (ces pays sont signalés par un ou deux astérisques dans le tableau). Quant aux pays pour lesquels on dispose de données sur les établissements privés indépendants, ils ne comptent souvent qu'un très petit nombre de ces établissements. Dans ce cas, seules sont prises en considération les dépenses afférentes aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés.

© OCDE 2000

Les écarts entre les dépenses unitaires ne tiennent pas toujours à des différences dans le volume réel des ressources offertes aux élèves/étudiants (comme celles que l'on relève pour le nombre d'élèves/étudiants par enseignant). Dans certains cas, ces écarts sont dus à des différences de prix relatifs.

Les écarts entre les dépenses ne tiennent pas toujours à des différences dans le volume réel des ressources.

DÉFINITIONS

Les dépenses unitaires à un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales afférentes à ce niveau par les effectifs correspondants en équivalents plein-temps. Ne sont pris en compte que les établissements et les programmes d'enseignement pour lesquels les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les données sur les effectifs sont ajustées par interpolation de façon à les faire coïncider soit avec l'année budgétaire, soit avec l'année civile de chaque pays (pour plus de précisions, voir l'annexe 3). On convertit ensuite en équivalents dollars EU le résultat obtenu en monnaie nationale en le divisant par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA). Les taux de change PPA utilisés se rapportent au PIB et ont été dégagés de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux pour les pays de l'OCDE, et de la base de données de la Banque mondiale pour les pays non membres (pour plus de précisions, voir l'annexe 2). Le taux de change PPA donne le montant, en monnaie nationale, qui permettrait de financer le même panier de biens et de services dans un pays donné que celui qui peut être acheté en dollars aux États-Unis. Il est employé de préférence au taux de change du marché car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans rapport avec le pouvoir d'achat intérieur relatif du moment dans les différents pays.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1997 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 1999 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

B4

Toutes les données sur les dépenses, ainsi que le PIB pour l'année 1990 ont été ajustés en fonction du niveau des prix de 1996 au moyen de l'indice des prix à la consommation.

Les données pour 1990 sont exprimées en fonction du niveau des prix de 1996.

La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne des pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles. Le total OCDE donne la valeur de l'indicateur si les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de précisions, voir le Guide du lecteur en début d'ouvrage).

Le rapport des dépenses unitaires au PIB par habitant correspond aux dépenses unitaires en monnaie nationale en pourcentage du PIB par habitant, également en monnaie nationale. Lorsque les données sur les dépenses d'éducation et les données sur le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les premières sont corrigées de manière à correspondre à la période de référence des données du PIB à l'aide des taux d'inflation du pays considéré (voir annexe 2).

Les dépenses estimées sur la durée moyenne des études tertiaires (tableau B4.4) sont obtenues par multiplication des dépenses annuelles de fonctionnement par la durée type des études tertiaires. Les méthodes utilisées pour estimer la durée type des études tertiaires sont décrites à l'annexe 3.

Les données utilisées pour estimer la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale réalisée auprès des pays de l'OCDE en 1997.

© OCDE 2000

L'indice de variation a été calculé à l'aide de données qui portent uniquement sur la période 1990-96 ; ces données reposent sur la CITE-76.

Par suite de la mise en œuvre de la CITE-97, les données sur le financement de l'éducation postérieures à 1996 ne sont pas comparables aux données antérieures. Par conséquent, afin que la comparaison soit possible, l'indice de variation a été calculé au moyen de données qui portent uniquement sur la période 1990-96, lesquelles reposent sur la CITE-76. Il n'y a pas lieu de penser que le changement de classification influerait sur l'importance des tendances observées dans les pays différents, du fait que le point de départ et le point d'arrivée feraient l'objet d'ajustements analogues.

© OCDE 2000

Tableau B4.1. **Dépenses par élève/étudiant (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA) au titre des établissements publics et privés, par niveau d'enseignement (calculs fondés sur les équivalents plein-temps) (1997)**

	Préscolaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
							Total	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et enseignement de recherche de haut niveau
Pays de l'OCDE									
Australie	m	3 633	5 012	6 443	5 570	7 437	11 240	7 852	12 024
Autriche [1]	4 867	6 258	7 215	9 462	8 213	7 412	9 993	x	x
Belgique (Com. flamande) [2]	2 768	3 813	x	x	6 938	x	7 834	x	x
Canada	3 942	m	m	m	m	4 862	14 809	14 872	14 783
République tchèque	2 526	1 954	3 331	4 030	3 641	1 688	5 351	2 675	6 159
Danemark	5 487	6 596	6 615	7 683	7 198	7 585	7 294	x	x
Finlande	6 340	4 639	4 613	5 463	5 065	m	7 145	6 902	7 192
France	3 462	3 621	6 087	7 167	6 564	5 163	7 177	7 683	7 040
Allemagne	4 288	3 490	4 652	9 322	6 149	10 839	9 466	5 623	10 083
Grèce [2]	x	2 351	x	x	2 581	183	3 990	3 848	4 045
Hongrie [1]	2 106	2 035	1 933	2 259	2 093	1 960	5 430	m	5 430
Islande [1]	3 591	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	2 559	2 574	x	x	3 864	3 783	7 998	x	x
Italie [1]	4 462	5 073	6 716	5 983	6 284	x	5 972	5 206	5 981
Japon	3 096	5 202	5 512	6 314	5 917	x	10 157	7 750	10 623
Corée	1 676	3 308	3 374	3 652	3 518	a	6 844	4 346	8 512
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	979	935	1 443	2 320	1 726	a	4 519	x	4 519
Pays-Bas	3 310	3 335	5 060	4 903	4 992	x	9 989	6 862	10 028
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège [1]	m	6 315	6 315	7 358	6 973	x	10 108	x	x
Pologne	m	1 435	x	1 452	m	x	4 395	x	4 293
Portugal [1]	2 044	3 248	4 183	4 356	4 264	a	m	x	x
Espagne	2 520	3 180	3 295	5 335	4 274	x	5 166	4 301	5 217
Suède	2 943	5 491	5 468	5 417	5 437	m	12 981	x	x
Suisse [1]	2 451	6 237	7 393	10 833	9 045	7 856	16 376	14 825	16 560
Turquie [1]	m	m	m	m	m	m	2 397	x	x
Royaume-Uni [2]	5 312	3 206	x	x	4 609	x	8 169	x	x
États-Unis	6 158	5 718	x	x	7 230	x	17 466	x	x
Moyenne des pays	**3 463**	**3 851**	**4 791**	**5 790**	**5 273**	**5 337**	**8 612**	**7 295**	**8 434**
Total OCDE	**3 788**	**3 769**	**4 175**	**5 312**	**5 507**	**7 084**	**10 893**	**6 765**	**8 252**
Participants au projet IEM									
Argentine [1]	1 054	1 224	1 467	1 781	1 575	a	11 552	3 494	m
Brésil [1, 3]	820	859	921	1 087	1 002	a	10 791	x	10 791
Chili	1 929	2 115	2 220	2 337	2 292	a	8 775	4 616	9 820
Inde [1]	28	160	225	334	253	m	m	m	m
Jordanie [1]	528	706	659	1 176	807	m	m	m	m
Malaisie [1]	332	820	x	x	1 334	6 285	7 793	6 237	9 129
Paraguay [1]	x	482	x	x	690	x	19 271	19 271	m
Philippines [1]	74	373	570	570	570	3 189	2 170	a	2 170
Uruguay [1]	1 104	974	979	1 536	1 221	a	2 394	4 062	2 096
Zimbabwe	m	353	x	x	647	x	m	m	m

. Établissements publics.
. Établissements publics et établissements privés subventionnés.
. Donnée relatives à 1996.
ource Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau B4.2. **Dépenses par élève/étudiant au titre des établissements publics et privés en pourcentage du PIB par habitant, par niveau d'enseignement (1997)**

	Préscolaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
							Total	Tertiaire-type B	Tertiaire type A et programmes de recherche de haut niveau
Pays de l'OCDE									
Australie	m	17	23	29	25	34	51	36	55
Autriche [1]	21	27	31	41	36	32	43	x	x
Belgique (Com. flamande) [2]	12	16	x	x	29	x	33	x	x
Canada	17	x	x	x	x	20	62	63	62
République tchèque	19	15	25	31	28	13	41	20	47
Danemark	22	26	26	30	28	30	29	x	x
Finlande	31	23	23	27	25	m	35	34	35
France	16	17	29	34	31	24	34	36	33
Allemagne	19	16	21	42	28	49	43	26	46
Grèce [2]	x	17	x	x	19	1	29	28	29
Hongrie [1]	21	21	20	23	21	20	55	m	55
Islande	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlande	12	12	x	x	19	18	39	x	x
Italie [1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	13	21	22	26	24	x	41	31	43
Corée	12	23	23	25	24	a	47	30	59
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	13	12	19	30	22	a	59	x	59
Pays-Bas	15	15	23	22	23	x	45	31	45
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège [1]	m	23	23	27	26	x	38	x	x
Pologne	m	19	x	19	m	x	59	x	57
Portugal [1]	14	22	29	30	29	a	m	x	x
Espagne	16	20	21	33	27	x	32	27	33
Suède	14	27	27	27	27	m	64	x	x
Suisse [1]	9	24	29	42	35	30	63	57	64
Turquie [1]	m	m	m	m	m	m	37	x	x
Royaume-Uni [2]	26	16	x	x	23	x	40	x	x
États-Unis	21	19	x	x	25	x	59	x	x
Moyenne des pays	**17**	**19**	**24**	**30**	**26**	**19**	**45**	**35**	**48**
Total OCDE	**17**	**18**	**23**	**29**	**25**	**33**	**49**	**34**	**47**
Participants au projet IEM									
Argentine [1]	10	12	14	17	15	a	112	34	m
Brésil [1, 3]	13	13	14	17	16	a	167	x	167
Chili	15	17	17	18	18	a	69	36	77
Inde [1]	2	10	14	20	15	m	m	m	m
Jordanie [1]	15	21	19	34	23	m	m	m	m
Malaisie [1]	4	10	x	x	16	77	96	77	112
Paraguay [1]	x	12	x	x	17	x	484	484	m
Philippines [1]	2	11	16	16	16	91	62	0	62
Uruguay [1]	12	11	11	17	13	a	26	44	23
Zimbabwe	m	15	x	x	28	x	m	m	m

Établissements publics.
Établissements publics et établissements privés subventionnés.
Donnée relatives à 1996.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau B4.3. **Indice de variation des dépenses d'éducation, des effectifs et des dépenses par élève/étudiant entre 1990 et 1996 (1990 = 100)**

	Enseignement primaire et secondaire			Enseignement tertiaire		
	Total des dépenses au titre des établissements	Effectifs	Dépenses par élève	Total des dépenses au titre des établissements	Effectifs	Dépenses par étudiant
Australie	119	104	114	147	129	114
Autriche [1]	126	105	120	129	118	109
Belgique (Com. flamande)	109	m	m	109	m	m
Canada	112	108	104	112	121	93
République tchèque	m	134	m	m	150	m
Danemark	m	m	m	m	m	m
Finlande	90	104	86	128	130	98
France	112	99	113	129	129	100
Allemagne	m	m	m	m	m	m
Hongrie	62	m	m	70	m	m
Islande	m	m	m	m	m	m
Irlande	131	97	136	166	156	107
Israël	m	112	m	m	m	m
Italie	84	89	95	89	126	70
Japon	m	m	m	m	m	m
Corée	m	89	m	m	139	m
Mexique	174	104	166	123	122	101
Pays-Bas	108	98	110	100	113	89
Nouvelle-Zélande	m	108	m	m	150	m
Norvège	111	97	114	139	148	94
Pologne	m	m	m	m	m	m
Portugal	137	89	153	149	268	56
Espagne [1]	114	91	125	145	115	127
Suisse [1]	108	106	101	99	116	86
Turquie	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	110	109	101	148	176	84
États-Unis	m	m	m	m	m	m

ote : Toutes les données sont classées selon la CITE-76.
. Établissements publics seulement.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

B4

© OCDE 2000

Tableau B4.4. **Dépenses par étudiant sur l'ensemble de la durée moyenne des études tertiaires (1997)**

	Méthode [1]	Durée moyenne des études tertiaires (en années)			Dépenses par étudiant cumulées sur l'ensemble de la durée moyenne des études tertiaires		
		Total	Tertiaire de type B	Tertiaire de type A et programmes de recherche avancés	Total	Tertiaire-type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau
Autriche [2]	AF	6.4	2.3	7.4	63 957	x	x
Canada	CM	1.9	1.4	2.5	27 851	20 591	37 156
Danemark	AF	4.2	2.1	4.4	30 563	x	x
France	AF	4.7	2.8	5.3	33 597	21 265	37 351
Allemagne	CM	5.1	2.2	6.1	47 901	12 469	61 415
Grèce [3]	CM	6.1	5.0	6.9	24 180	19 365	27 832
Hongrie [2]	CM	3.9	a	3.9	21 127	m	21 127
Irlande	CM	2.6	2.0	3.0	21 601	x	x
Italie [2]	CM	4.2	1.1	4.9	m	m	m
Corée	CM	3.4	2.1	4.2	23 476	8 996	35 919
Mexique	AF	3.4	x	3.4	15 466	x	15 455
Pays-Bas	CM	3.9	a	3.9	38 959	a	39 108
Norvège [2]	AF	3.3	2.5	4.0	33 053	x	x
Espagne	AF	4.6	1.5	4.7	23 507	6 404	24 555
Suisse [2]	CM	3.6	2.2	5.5	59 351	32 420	90 298
Royaume-Uni [3]	CM	3.4	1.8	3.5	27 774	x	x
Moyenne des pays		**4.1**	**1.9**	**4.5**	**32 824**	**–**	**–**
Total OCDE		**4.2**	**1.8**	**4.4**	**29 979**	**–**	**–**

ote : Les données sur la durée des études tertiaires proviennent d'une enquête spéciale réalisée en 1997 pour l'année universitaire 1995. Les programmes ont été classés selon la CITE-76.
La durée des études tertiaires a été estimée à l'aide soit de la méthode de la chaîne (CM), soit d'une formule par approximation (AF).
Établissements publics.
Établissements publics et établissements privés subventionnés.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

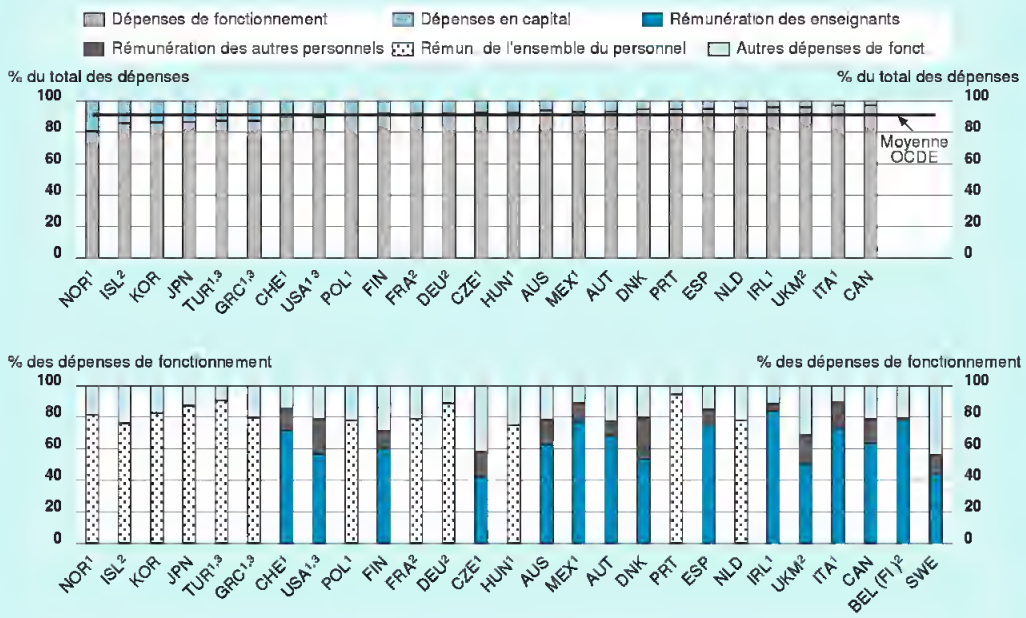
© OCDE 2000

NATURE DES DÉPENSES D'ÉDUCATION

B5

- Aux niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement va de 80 pour cent en Norvège à 97 pour cent au Canada et en Italie.
- La rémunération des enseignants et des autres personnels de l'éducation absorbe la part la plus importante des dépenses de fonctionnement dans les pays de l'OCDE.
- La part des dépenses en capital dans le total des dépenses est la plus importante au niveau de l'enseignement tertiaire.
- Au niveau de l'enseignement tertiaire, les pays tendent à consacrer une part plus importante des dépenses de fonctionnement aux services sous contrat ou achetés.

Graphique B5.1. **Répartition des dépenses totales et des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources, enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (1997)**



1 Établissements publics 2 Établissements publics et établissements privés subventionnés

3 A l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire

Les pays sont classés par ordre croissant selon les dépenses de fonctionnement

Source : OCDE

© OCDE 2000

Cet indicateur compare la part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital dans les différents pays et la répartition des dépenses de fonctionnement par catégorie.

Contexte

La façon dont les dépenses sont réparties entre les diverses catégories fonctionnelles peut influer sur la qualité de l'enseignement (rémunération des enseignants, par exemple), l'état des équipements éducatifs (par exemple, les dépenses d'entretien des bâtiments scolaires) et l'aptitude du système éducatif à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs (par la construction de nouvelles écoles). Des comparaisons sur la manière dont les différents pays répartissent les dépenses d'éducation entre les catégories de ressources peuvent donner une idée des différences existant dans l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement. En matière d'affectation des ressources, les décisions prises au niveau du système, sur le plan tant budgétaire que structurel, exercent leurs effets jusqu'à la salle de classe, influant sur la nature de l'enseignement et les conditions dans lesquelles il est dispensé.

Observations et explications

Les dépenses d'éducation se divisent tout d'abord en dépenses de fonctionnement et en dépenses en capital. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses afférentes à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent. Les dépenses de fonctionnement comprennent les ressources utilisées chaque année pour les activités des établissements.

Les dépenses de fonctionnement peuvent à leur tour être subdivisées en trois grandes catégories fonctionnelles : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres personnels et les dépenses de fonctionnement autres que la rémunération du personnel (par exemple, matériel pédagogique et fournitures, entretien des locaux, préparation des repas pour les élèves/étudiants, location d'équipements éducatifs). Le montant alloué à chacune de ces catégories fonctionnelles de dépenses est subordonné en partie à l'évolution présente ou prévue des effectifs inscrits, de la rémunération du personnel et des coûts d'entretien et de construction des équipements éducatifs.

L'enseignement est surtout dispensé dans les écoles et les universités. La forte proportion de personnel à laquelle il fait appel explique la part importante des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales d'éducation. Dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire considérés globalement, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, 91 pour cent des dépenses totales.

La part relative des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital diffère sensiblement selon les pays : dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement va de 80 pour cent en Norvège à 97 pour cent au Canada et en Italie (graphique B5.1).

© OCDE 2000

La rémunération des enseignants et des autres personnels de l'éducation absorbe la part la plus importante des dépenses de fonctionnement dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, la rémunération du personnel de l'éducation représente 80 pour cent des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire considérés globalement. Alors qu'en République tchèque et en Suède moins de 60 pour cent des dépenses sont affectés à la rémunération du personnel de l'éducation, le chiffre est de 90 pour cent ou plus en Italie, au Portugal et en Turquie. En Irlande, au Mexique, en Pologne et au Portugal, moins de 400 dollars EU par élève à plein temps sont consacrés aux dépenses autres que la rémunération du personnel de l'éducation, comme les dépenses afférentes au matériel pédagogique et aux fournitures, à l'entretien des locaux, à la préparation des repas des élèves et à la location d'équipements éducatifs (tableau B5.1 en combinaison avec B4.1).

Dans la plupart des pays, plus de 75 pour cent des dépenses de fonctionnement au niveau de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont consacrés à la rémunération du personnel.

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important (comme le Mexique, le Portugal et la Turquie) consacrent en général une part plus élevée de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération du personnel et une part moindre à d'autres services assurés sous contrat ou achetés, comme les services de soutien (tel que l'entretien des locaux scolaires), les services annexes (préparation des repas des élèves/étudiants, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres équipements.

Les pays de l'OCDE dont le budget de l'éducation est relativement peu important investissent davantage dans le personnel et moins dans d'autres services.

La répartition des dépenses par catégorie de ressources et, en particulier, la part des dépenses qui est affectée à la rémunération du personnel de l'éducation, dépendent notamment du nombre d'élèves par enseignant (indicateur B7), du montant des traitements des enseignants (indicateur D1), du nombre d'heures d'enseignement et du temps que les enseignants consacrent respectivement à l'enseignement et à d'autres fonctions (indicateur D4).

Au Danemark et aux États-Unis, plus de 20 pour cent des dépenses de personnel dans l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire considérés globalement sont destinés à la rémunération des personnels autres que les enseignants ; en Autriche, dans la Communauté flamande de Belgique et en Irlande, ce chiffre s'établit à 10 pour cent ou moins. Ces différences reflètent sans doute le degré de spécialisation du personnel de l'éducation dans des activités autres que l'enseignement dans un pays donné (par exemple, les chefs d'établissement qui n'enseignent pas, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars, les infirmières, les gardiens et le personnel chargé de l'entretien), ainsi que l'importance des salaires des enseignants par rapport à ceux des autres personnels.

La part des dépenses de fonctionnement qui est affectée à la rémunération des enseignants et des autres personnels diffère selon les pays.

Dans la pratique, la répartition des dépenses de rémunération entre le personnel enseignant et non enseignant n'est pas toujours claire. Certains pays donnent de « l'enseignant » une définition étroite limitée aux personnes qui enseignent en classe, alors que d'autres y ajoutent les chefs d'établissement et les autres spécialistes de l'éducation. Compte tenu de ces différences de définition (et d'autres) et du fait que les pays incluent plus ou moins le personnel non enseignant, les écarts observés dans les pourcentages de dépenses concernant le personnel non enseignant doivent être interprétées avec prudence.

Il existe aussi des différences dans la rémunération des enseignants entre les 15 pays de l'OCDE qui ont fourni des données. La valeur moyenne des traitements des enseignants par élève va de moins de 1 200 dollars EU au Mexique

© OCDE 2000

et en République tchèque, à plus de 4 000 dollars EU dans la Communauté flamande de Belgique et en Suisse (tableau B5.1 en combinaison avec B4.1).

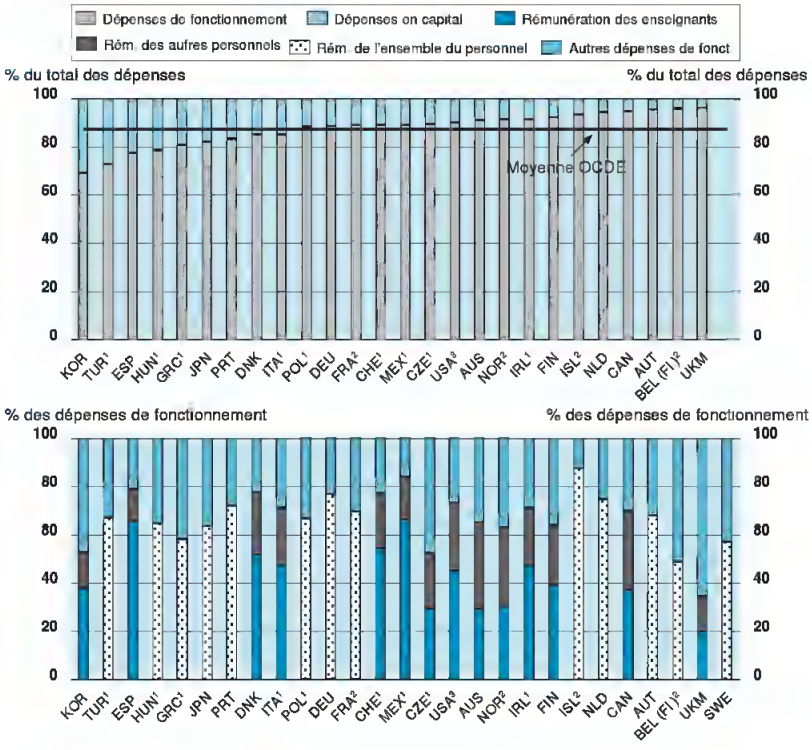
Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital est généralement plus importante, ce qui tient à l'utilisation d'équipements pédagogiques plus diversifiés et plus modernes.

Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses totales qui est consacrée aux dépenses en capital est plus importante que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans 16 des 26 pays de l'OCDE considérés, cette part est égale ou supérieure à 10 pour cent, et en Corée, en Espagne, en Hongrie et en Turquie, elle dépasse 20 pour cent (graphique B5.2).

Des fortes variations reflètent probablement des différences dans la manière dont l'enseignement tertiaire est structuré dans chaque pays, ainsi que l'importance des efforts d'adaptation à l'accroissement des effectifs par la construction de nouveaux équipements.

Graphique B5.2. **Répartition des dépenses totales et des dépenses de fonctionnement par catégorie de ressources, enseignement tertiaire (1997)**

Les dépenses en capital sont nettement plus importantes dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire, et post-secondaire non tertiaire en raison du coût beaucoup plus élevé des matériels et équipements.



1. Établissements publics.
2. Établissements publics et établissements privés subventionnés.
3. Y compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre croissant selon les dépenses de fonctionnement.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

En même temps, la part des dépenses de fonctionnement qui est consacrée au personnel est beaucoup plus faible dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Les pays de l'OCDE affectent en moyenne 33 pour cent des dépenses de fonctionnement au titre de l'enseignement tertiaire à des postes autres que la rémunération du personnel, ce qui tient au coût beaucoup plus élevé des matériels et équipements requis dans l'enseignement supérieur.

Dans l'enseignement tertiaire, les pays de l'OCDE tendent à consacrer une part plus importante des dépenses de fonctionnement aux services sous contrat ou achetés.

DÉFINITIONS

La distinction entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital est celle qui est utilisée habituellement dans la comptabilité nationale. Les dépenses de fonctionnement sont les dépenses afférentes aux biens et services utilisés pendant l'année en cours, qui doivent être effectuées de manière récurrente afin d'entretenir la production de services éducatifs. Les dépenses en capital sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an, et comprennent les dépenses relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations qu'ils subissent, ainsi que les dépenses liées à l'acquisition de nouveaux équipements ou au remplacement des équipements existants. Les dépenses en capital rapportées ici représentent la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée – c'est-à-dire la quantité de capital formé – que ces dépenses aient été financées à l'aide des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Ni les dépenses de fonctionnement ni les dépenses en capital ne tiennent compte des dépenses afférentes au service de la dette.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1997 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 1999 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Les calculs couvrent les dépenses des établissements publics ou, lorsque les données sont disponibles, celles des établissements publics et privés confondus. Ne sont prises en compte que les dépenses des établissements d'enseignement. La part des dépenses de fonctionnement qui est respectivement affectée à la rémunération des enseignants, à celle des autres personnels, à celle de l'ensemble du personnel et aux autres dépenses de fonctionnement, est calculée en pourcentage du total des dépenses de fonctionnement. Dans certains cas, la rémunération des enseignants ne couvre que celle des personnes qui enseignent dans une classe, mais dans d'autres, elle englobe celle des chefs d'établissement et des autres spécialistes de l'éducation.

Les dépenses unitaires moyennes par catégorie de ressources sont obtenues par multiplication des dépenses unitaires à parité de pouvoir d'achat (voir l'indicateur B4) par la part de la rémunération des enseignants et celle de la rémunération des autres personnels dans les dépenses totales des établissements d'enseignement. Les dépenses de fonctionnement autres que celles qui se rapportent à la rémunération du personnel comprennent les dépenses relatives aux services assurés sous contrat ou achetés, comme les services de soutien (par exemple, l'entretien des locaux), les services annexes (par exemple, la préparation des repas pour les élèves/étudiants) et la location des bâtiments et autres installations. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs (contrairement aux services produits par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements d'enseignement eux-mêmes par l'intermédiaire de leur propre personnel).

La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne des pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles. Le total OCDE donne la valeur de l'indicateur si les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de précisions, voir le Guide du lecteur en début d'ouvrage).

© OCDE 2000

Tableau B5.1. **Dépenses d'éducation au titre des établissements publics et privés par catégorie de ressources selon les niveaux d'enseignement (1997)**

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Enseignement tertiaire					
	Pourcentage du total des dépenses		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				Pourcentage du total des dépenses		Pourcentage des dépenses de fonctionnement			
	Fonctionnement	Capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de l'ensemble du personnel	Autres dépenses de fonctionnement	Fonctionnement	Capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de l'ensemble du personnel	Autres dépenses de fonctionnement
Pays de l'OCDE												
Australie	94	6	63	16	78	22	91	9	29	36	65	35
Autriche	93	7	64	9	79	21	95	5	35	17	68	32
Belgique (Com. flamande) [2]	m	m	78	2	79	21	96	4	x	x	49	51
Canada	97	3	64	15	79	21	95	5	37	33	70	30
République tchèque [1]	92	8	42	16	58	42	89	11	29	23	52	48
Danemark	94	6	53	26	80	20	85	15	52	26	78	22
Finlande	91	9	60	11	71	29	92	8	39	25	64	36
France [2]	91	9	x	x	79	21	89	11	x	x	69	31
Allemagne [2]	92	8	x	x	89	11	88	12	x	x	76	24
Grèce [1, 3]	87	13	x	x	79	21	81	19	x	x	58	42
Hongrie [1]	92	8	x	x	75	25	79	21	x	x	65	35
Islande [2]	86	14	x	x	76	24	93	7	x	x	87	13
Irlande [1]	96	4	84	4	88	12	91	9	47	24	71	29
Italie [1]	97	3	73	16	90	10	85	15	48	24	72	28
Japon	86	14	x	x	87	13	82	18	x	x	63	37
Corée	86	14	x	x	83	17	69	31	38	15	53	47
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique [1]	93	7	77	12	89	11	89	11	66	18	84	16
Pays-Bas	95	5	x	x	78	22	94	6	x	x	75	25
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège [1]	80	20	x	x	81	19	91	9	30	33	63	37
Pologne [1]	91	9	x	x	78	22	88	12	x	x	67	33
Portugal	95	5	x	x	94	6	83	17	x	x	72	28
Espagne	95	5	75	10	85	15	77	23	65	13	79	21
Suède	m	m	44	12	56	44	m	m	x	x	57	43
Suisse [1]	89	11	72	14	86	14	89	11	54	23	77	23
Turquie [1, 3]	87	13	m	m	91	9	73	27	m	m	67	33
Royaume-Uni [2]	96	4	51	18	69	31	96	4	19	14	34	66
États-Unis [6]	90	10	57	22	79	21	90	10	45	28	73	27
Moyenne des pays	**91**	**9**	**64**	**14**	**80**	**20**	**87**	**13**	**42**	**23**	**67**	**33**
Participants au projet IEM												
Argentine [1, 3]	92	8	52	44	96	4	88	12	49	32	81	19
Brésil [1, 4]	93	7	82	x	82	18	94	6	78	x	78	22
Chili [1, 3]	94	6	x	x	67	33	m	m	x	x	89	11
Inde [2, 3]	97	3	83	8	91	9						
Israël [3, 5]	89	11	x	x	77	23	90	10	x	x	76	24
Jordanie [1, 3]	86	14	88	8	96	4						
Malaisie [1]	89	11	68	16	84	16	66	34	x	x	x	x
Paraguay [1, 3]	93	7	77	18	95	5	86	14	9	3	12	88
Philippines [1]	86	14	x	x	83	17	86	14	x	x	74	26
Uruguay [1, 3]	94	6	74	14	88	12	94	6	59	20	79	21

Établissements publics.
Établissements publics et établissements privés subventionnés.
A l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
Données relatives à 1996.
Données relatives à 1995.
L'enseignement post-secondaire non tertiaire est compris dans l'enseignement tertiaire.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

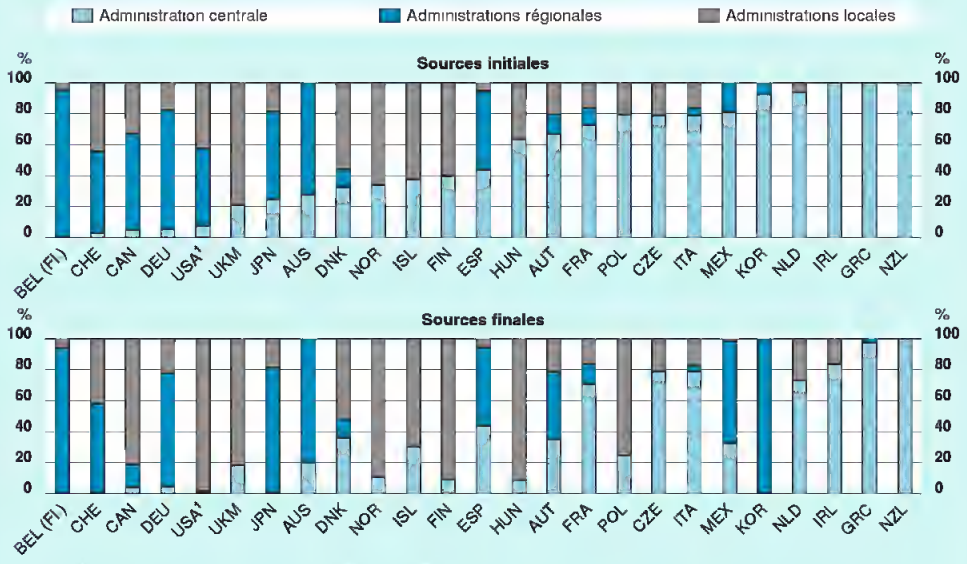
© OCDE 2000

FINANCEMENT PUBLIC PAR NIVEAU D'ADMINISTRATION

B6

- Dans de nombreux pays, les responsabilités en matière de financement de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont assez décentralisées.
- En revanche, s'agissant de l'enseignement tertiaire, le financement est principalement centralisé dans les pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 10 pour cent des fonds publics affectés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et 11 pour cent des fonds publics consacrés à l'enseignement tertiaire sont dépensés au profit des établissements privés.
- Dans l'ensemble, il n'existe pas de lien étroit entre le niveau qui assure le financement de l'éducation et celui qui prend la plupart des décisions dans ce domaine.

Graphique B6.1. **Sources du financement public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, par niveau d'administration (1997)**



1. A l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre croissant selon la part du financement initial qui provient de l'administration centrale.

Source : OCDE

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur présente les sources de financement public par niveau d'administration,...

Le niveau d'administration qui assume la responsabilité et le contrôle du financement de l'éducation passe souvent pour détenir un avantage stratégique qui lui permet d'influer sur les décisions concernant la gestion de l'éducation. Il est donc important, du point de vue de la politique de l'éducation, de se demander dans quelle mesure la répartition des compétences en matière de financement de l'éducation entre les administrations nationale, régionales et locales correspond à la répartition du pouvoir de décision. Les grandes décisions touchant au financement de l'éducation sont prises aussi bien au niveau d'administration dont proviennent les fonds qu'au niveau d'administration où ils sont finalement dépensés ou distribués. Au niveau initial, des décisions sont prises à propos du volume de ressources à affecter et, éventuellement, des conditions dans lesquelles les crédits peuvent être dépensés. A la source finale, d'autres conditions peuvent être imposées avant l'affectation des fonds, ou bien le niveau d'administration intéressé peut même assurer directement le financement des ressources éducatives (par exemple, en prenant en charge les traitements des enseignants).

Une centralisation complète peut entraîner des retards dans la prise de décision, et les choix effectués loin de ceux qu'ils concernent directement risquent de ne pas tenir compte correctement de l'évolution des besoins au niveau local et des mesures souhaitées. Mais dans une situation de décentralisation complète, les unités administratives peuvent ne pas consacrer le même volume de ressources aux élèves/étudiants, soit parce que leurs priorités en matière d'éducation divergent, soit parce qu'elles n'ont pas les mêmes moyens de mobiliser les fonds requis dans ce domaine. L'existence d'écarts importants dans les normes et les ressources éducatives peut également conduire à l'inégalité des chances et à une prise en compte insuffisante des besoins nationaux à long terme.

... la répartition des dépenses publiques entre les établissements d'enseignement publics et privés,...

Si les fonds publics destinés à l'éducation sont dans une large mesure affectés à l'enseignement dispensé dans le secteur public, ils servent aussi souvent à financer certains types d'établissements privés. De nombreux pays considèrent cette manière de sous-traiter l'éducation au secteur privé comme un moyen rentable d'assurer l'enseignement.

... ainsi que le lien entre le degré de centralisation du financement public et celui de la prise de décision.

Cet indicateur traite en outre directement de la question du rôle des pouvoirs publics bailleurs de fonds dans la gestion de l'éducation en s'intéressant au degré de centralisation du financement de l'éducation et en le comparant au degré de centralisation de la prise de décision concernant l'organisation de l'enseignement, la gestion du personnel, la planification et les structures scolaires, ainsi que l'affectation des ressources destinées à l'école.

Observations et explications

A quelques exceptions près, la responsabilité du financement de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE est principalement centralisée.

Le mode de répartition des responsabilités en matière de financement de l'éducation entre les différents échelons de l'administration diffère selon les niveaux d'enseignement. Si l'origine du financement est très variable d'un pays à l'autre s'agissant de l'enseignement primaire et secondaire, la situation est assez semblable pour l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays de l'OCDE. A ce niveau d'enseignement, la grande majorité des fonds publics proviennent de l'administration centrale. Dans 18 des 26 pays de l'OCDE étudiés, l'administration centrale est la source initiale de plus de 85 pour cent des

© OCDE 2000

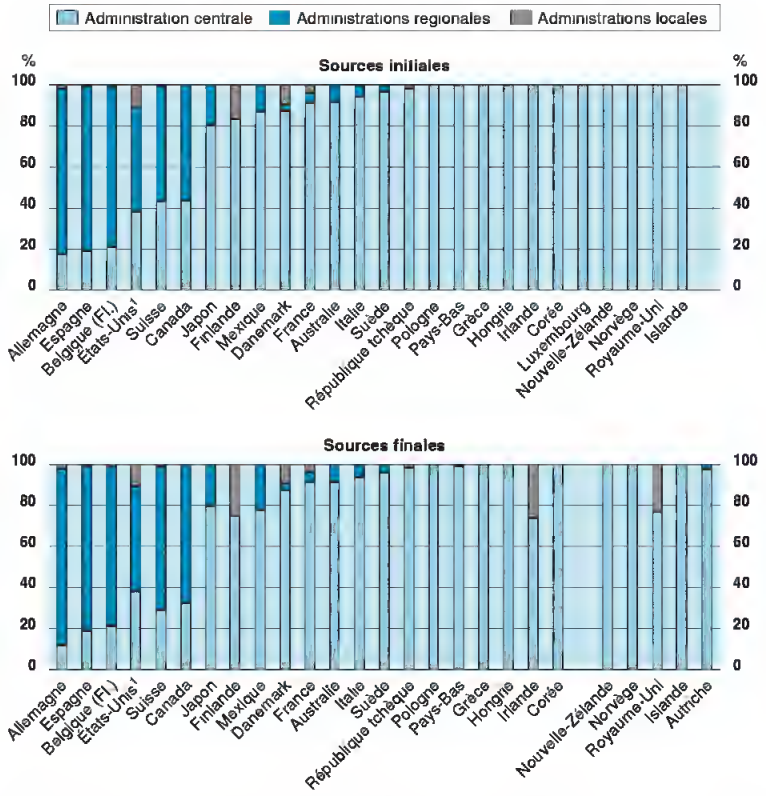
fonds publics destinés à l'enseignement tertiaire (graphique B6.2). En moyenne, l'administration centrale est également la source finale de 76 pour cent de tous ces fonds dans les pays de l'OCDE (après transferts entre niveaux d'administration). En fait, dans tous les pays de l'OCDE considérés à l'exception de six d'entre eux, plus de 70 pour cent du financement final proviennent de l'administration centrale, et dans 14 pays, ce chiffre dépasse 90 pour cent.

En Allemagne, au Canada, dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, aux États-Unis et en Suisse, plus de la moitié du financement initial de l'enseignement tertiaire est fournie et dépensée par les administrations régionales. En fait, en Allemagne et en Espagne, l'enseignement tertiaire est presque exclusivement financé par les autorités régionales.

Dans six pays de l'OCDE, les administrations régionales fournissent la majeure partie des fonds consacrés à l'enseignement tertiaire.

Les autorités locales ne jouent pas un rôle important dans le financement de l'enseignement tertiaire, sauf au Danemark, aux États-Unis et en Finlande

Graphique B6.2. **Sources du financement public de l'enseignement tertiaire, par niveau d'administration (1997)**



A l'exception de quelques pays, le financement de l'enseignement tertiaire est très centralisé dans les pays de l'OCDE.

1. Y compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre croissant selon la part du financement initiale qui provient de l'administration centrale.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

où 10 pour cent des fonds sont initialement dégagés et dépensés par les administrations locales.

En Irlande et au Royaume-Uni, les ressources proviennent de l'administration centrale, mais une part assez considérable est dépensée au niveau local.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les transferts entre administrations sont très peu nombreux dans le cas de l'enseignement tertiaire (ce qui signifie que les fonds qui lui sont destinés sont dépensés au niveau d'administration dont ils proviennent), mais l'Irlande et le Royaume-Uni font exception à cette règle générale. Dans ces deux pays, où le financement initial est totalement centralisé, les dépenses finales sont effectuées à l'échelon local dans la proportion d'un quart à un tiers.

La répartition des compétences relatives au financement de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire diffère selon les pays.

La répartition des responsabilités concernant le financement de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est beaucoup plus variable d'un pays de l'OCDE à l'autre que dans le cas de l'enseignement tertiaire. Dans de nombreux pays, la décentralisation du financement est nettement plus grande pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. D'une manière générale, les pays peuvent être classés selon le pourcentage de fonds publics qui est fourni et dépensé par les administrations centrale, régionales et locales.

Quatre grandes situations peuvent être observées :

L'administration centrale est à la fois la principale source initiale du financement de l'éducation et la principale source finale.

– En France, en Grèce, en Irlande, en Italie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque, l'administration centrale est la source de la majeure partie du financement initial de l'éducation, ainsi que la principale source finale. En outre, tant en Nouvelle-Zélande qu'au Portugal, c'est l'administration centrale qui fournit et dépense l'intégralité des fonds.

L'administration centrale est la principale source initiale, mais les fonds sont transférés vers les administrations régionales ou locales.

– L'administration centrale est la principale source initiale de financement en Autriche, en Corée, en Hongrie, au Mexique et en Pologne, mais ce sont les autorités régionales ou locales qui sont les principales sources finales de financement des services éducatifs. En Corée, 92 pour cent du financement initial proviennent de l'administration centrale, mais les autorités régionales sont les seules administrations dépensières.

Les autorités régionales sont à la fois la principale source initiale et la principale source finale.

– Les administrations régionales sont à la fois la principale source initiale et la principale source finale de financement de l'éducation en Allemagne, en Australie, dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, au Japon et en Suisse, encore qu'en Australie, en Espagne et au Japon, entre 24 et 44 pour cent des fonds proviennent de l'administration centrale.

Les administrations régionales et locales se partagent les responsabilités en matière de financement.

– Au Canada et aux États-Unis, les administrations régionales sont la principale source initiale de financement, mais les autorités locales y constituent la principale source finale, les administrations régionales dépensant respectivement 15 et 1 pour cent des fonds.
Au Danemark, en Islande, en Finlande, en Norvège et au Royaume-Uni, les administrations locales sont à la fois la principale source initiale et la principale source finale de financement des services éducatifs.

© OCDE 2000

Alors que dans la majorité des pays de l'OCDE l'enseignement financé par des sources publiques est également organisé et dispensé par des établissements publics, dans certains pays, une part importante du financement final est transférée à des établissements privés subventionnés par l'État. En d'autres termes, les dépenses finales et l'enseignement sont sous-traités à des établissements non publics (tableau B6.2).

Les dépenses finales peuvent également s'effectuer à travers le transfert de fonds publics à des établissements privés.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne 10 pour cent des fonds publics destinés aux établissements dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et 11 pour cent dans l'enseignement tertiaire sont dépensés par des établissements dont la gestion est privée. Aux Pays-Bas, où l'administration centrale est la principale source finale de financement, 75 pour cent des fonds publics destinés aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et 47 pour cent des fonds publics affectés aux établissements d'enseignement tertiaire, sont transférés de l'administration centrale aux établissements privés subventionnés. Dans la Communauté flamande de Belgique, 63 pour cent des fonds destinés aux établissements d'enseignement sont transférés aux établissements privés subventionnés au niveau de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et 48 pour cent dans l'enseignement tertiaire. Au Royaume-Uni, 100 pour cent des fonds publics destinés à l'enseignement tertiaire sont affectés à des établissements privés subventionnés.

Dans la Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas, une part non négligeable des fonds publics est transférée à des établissements privés.

Les fonds dépensés dans des établissements dont la gestion est privée peuvent aussi être attribués sous certaines conditions. Par exemple, il peut être exigé des enseignants qu'ils aient un niveau minimal de qualification et des élèves/étudiants qu'ils passent avec succès un examen reconnu par l'État pour être considérés comme diplômés. Les établissements privés subventionnés sont d'ordinaire soumis à diverses législations nationales et l'administration publique exerce généralement un contrôle sur eux (à travers l'inspection, par exemple).

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, le financement public des établissements privés indépendants (à savoir les établissements dont les fonds de source publique représentent moins de 50 pour cent du financement de base) est négligeable dans les pays de l'OCDE. L'attribution de fonds publics à des établissements indépendants est plus fréquente dans l'enseignement tertiaire. Treize pour cent ou plus des fonds publics destinés aux établissements d'enseignement tertiaire en Corée, aux États-Unis et au Japon sont dépensés par des établissements privés indépendants.

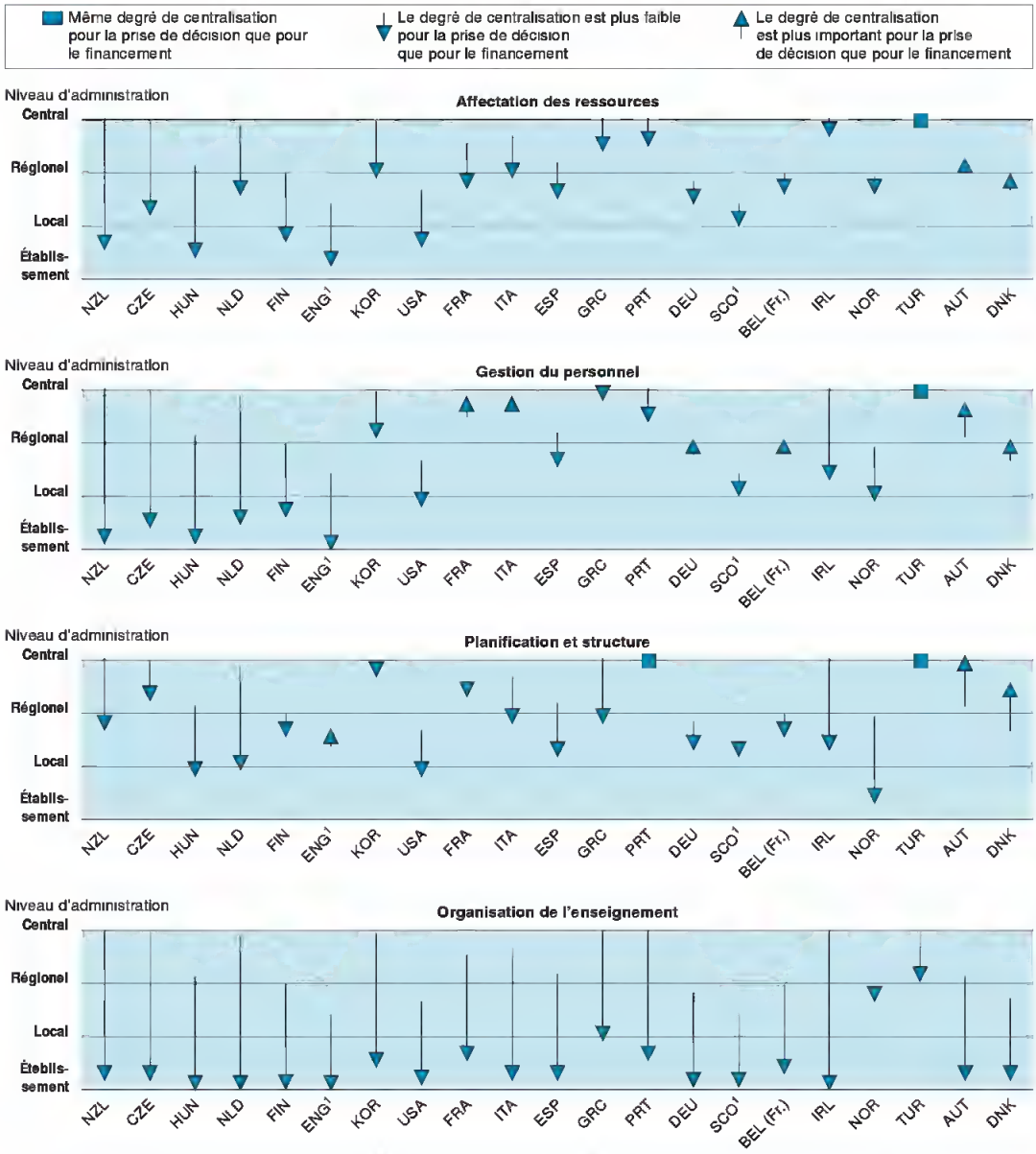
Lien entre le degré de centralisation du financement public et le degré de centralisation de la prise de décision au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire

Le montant des fonds publics que les différents niveaux d'administration attribuent au premier cycle de l'enseignement secondaire est en corrélation très étroite avec l'importance de leur pouvoir de décision en ce qui concerne l'affectation et l'utilisation des ressources (graphique B6.3). Ce lien est manifeste dans le cas de plusieurs pays tels que l'Autriche, l'Irlande, la Norvège et la Turquie. Dans ce dernier pays, l'administration centrale fournit l'intégralité des fonds destinés aux établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et prend aussi toutes les décisions concernant l'affectation des ressources aux écoles. La situation est semblable en Irlande. Dans quelques autres pays, comme l'Allemagne,

Le degré de centralisation du financement de l'éducation est très étroitement lié à celui de la prise de décision s'agissant de l'affectation et de l'utilisation des ressources.

© OCDE 2000

Graphique B6.3. **Lien entre la centralisation du financement public de l'éducation et la centralisation de la prise de décision au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire (1998)**



Le début des flèches représente le degré de centralisation du financement public. La fin des flèches représente le degré de centralisation des décisions dans l'éducation (pour le calcul des indices, voir les définitions).

Exemple : En Nouvelle-Zélande, le financement public des écoles est totalement centralisé, mais les décisions concernant l'utilisation et l'affectation des ressources scolaires sont prises dans une large mesure à l'échelon local et au niveau de l'établissement. En revanche, en Turquie, le financement public des écoles et les décisions relatives aux ressources scolaires relèvent intégralement de l'administration centrale.

1. Les données communiquées sur la prise de décision ne portent pas sur le Royaume-Uni dans son ensemble. On dispose seulement de données distinctes sur l'Angleterre et l'Écosse.

Les pays sont classés par ordre décroissant selon la différence entre le degré de centralisation du financement des établissements scolaires et celui de la prise de décision concernant l'affectation des ressources.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

l'Espagne, la France, la Grèce, l'Italie et le Portugal, la correspondance est assez étroite entre le niveau d'administration qui assure le financement et celui qui arrête les décisions en matière d'affectation des ressources, encore que ces décisions sont le plus souvent confiées à un échelon légèrement inférieur. Viennent ensuite des pays tels que la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque et, dans une moindre mesure, les États-Unis, où ces décisions relèvent généralement d'un niveau beaucoup plus bas que celui qui finance l'éducation.

Le degré de centralisation du financement n'est apparemment pas lié de façon très étroite à celui de la prise de décision en matière de gestion du personnel (par exemple, recrutement, fixation des barèmes de rémunération des enseignants et autres personnels de l'éducation). Dans des pays tels que l'Irlande et la Nouvelle-Zélande, l'administration centrale assure 100 pour cent du financement public de l'enseignement primaire et secondaire, mais c'est au niveau de l'école que se prennent les décisions concernant le recrutement des enseignants. La situation est analogue aux Pays-Bas et en République tchèque où l'administration centrale fournit l'essentiel des fonds nécessaires à l'éducation, mais où les établissements scolaires se chargent de pourvoir certains postes d'enseignant.

Il n'y a apparemment pas un lien très étroit entre le degré de centralisation du financement et celui de la prise de décision dans les domaines de la gestion du personnel.

Il n'existe en outre guère de rapport entre le niveau d'administration bailleur de fonds et celui qui arrête les décisions en matière de planification et de structures scolaires, ainsi que d'organisation de l'enseignement. En effet, si le degré de centralisation du financement est extrêmement variable d'un pays à l'autre, les décisions relatives à des questions telles que l'évaluation du travail scolaire, le contenu des cours ou le choix des manuels sont prises au sein de l'école dans la quasi-totalité des pays.

On constate que, dans l'ensemble, il n'existe pas de lien étroit entre le niveau qui assure le financement de l'éducation et celui qui arrête la plupart des décisions dans ce domaine. Le degré de centralisation du financement correspond fortement à celui de la prise de décision en matière d'affectation des ressources, mais cette relation n'est pas très marquée dans le cas de la gestion du personnel, de la planification et des structures scolaires et de l'organisation de l'enseignement En d'autres termes, la source du financement de l'éducation ne constitue pas nécessairement le centre de la prise de décision dans ce domaine.

Dans l'ensemble, il n'existe pas de lien étroit entre le niveau qui assure le financement de l'éducation et celui qui prend la plupart des décisions dans ce domaine.

DÉFINITIONS

Les dépenses initiales d'éducation de chaque niveau d'administration – ou les fonds provenant de ce niveau – correspondent au total des dépenses d'éducation de l'ensemble des administrations publiques du niveau en question (dépenses directes plus transferts à d'autres niveaux d'administration et au secteur privé), moins les transferts provenant d'autres niveaux d'administration. La part des dépenses initiales d'un niveau d'administration donné est calculée en pourcentage des dépenses totales agrégées des trois niveaux. Seules les dépenses spécifiquement affectées à l'éducation ont été retenues pour déterminer la part des dépenses initiales supportée par un niveau d'administration particulier. Les crédits sans affectation transférés entre les niveaux d'administration, qui constituent une grande partie des recettes des administrations régionales et locales dans certains pays, ont été exclus des calculs.

Les données se rapportent à l'année budgétaire 1997 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 1999. Les données sur la prise de décision proviennent d'une enquête OCDE/INES de 1998 et se rapportent à l'année 1998.

© OCDE 2000

Les dépenses finales de chaque niveau d'administration couvrent les fonds directement affectés aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages et autres entités privées (après transferts provenant d'autres niveaux d'administration).

La moyenne des pays est calculée comme simple moyenne des pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles. Le total OCDE donne la valeur de l'indicateur si les pays de l'OCDE sont considérés dans leur totalité (pour plus de précisions, voir le Guide du lecteur).

Le glossaire présenté à la fin de cet ouvrage, donne une définition des établissements publics, des établissements privés subventionnés (par l'État) et des établissements privés indépendants (« non subventionnés »).

Un indice de la centralisation du financement a été élaboré pour chaque pays. Cet indice a ensuite été mis en corrélation avec un indice de la centralisation de la prise de décision dans chacun des domaines considérés.

Afin d'évaluer le degré de centralisation du financement, un indice a été élaboré selon la démarche suivante : dans un premier temps, on a déterminé la proportion de fonds publics affectée à l'enseignement primaire et secondaire par les administrations centrale, régionales et locales. Puis on a multiplié la part de l'administration centrale (représentée par un nombre décimal) par quatre (4), la part des administrations régionales par trois (3), et la part des administrations locales par deux (2). On a ensuite fait la somme des résultats obtenus pour établir un indice de la centralisation du financement. Cet indice peut prendre une valeur comprise entre 2.0 (financement décentralisé) et 4.0 (financement centralisé). Il a été mis en corrélation avec un indice de la centralisation de la prise de décision dans chacun des quatre domaines considérés à savoir, 1) affectation des ressources, 2) gestion du personnel, 3) planification et structures, 4) organisation de l'enseignement), correspondant au niveau d'administration auquel sont prises en moyenne les différents types de décisions relevant d'un domaine donné pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (par exemple, 4 = central, 3 = régional, 2 = local, 1 = école). Les données relatives au niveau chargé de la prise de décision proviennent d'une enquête réalisée par l'OCDE auprès des pays Membres en 1998 et se rapportent à 1998.

Il existe des différences appréciables entre les 20 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles en ce qui concerne le degré de centralisation du financement public de l'enseignement primaire et secondaire. A l'un des extrémités du spectre se trouvent des pays comme la Grèce, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et la Turquie, où l'administration centrale fournit l'intégralité des fonds consacrés aux écoles. L'indice de centralisation du financement prend, pour ces cinq pays, la valeur de 4.0. Les autres pays où le financement est très centralisé sont notamment la Corée, la France, l'Italie, les Pays-Bas et la République tchèque. Dans leur cas, la valeur prise par cet indice est comprise entre 3.34 et 3.99. Parmi les pays dont la situation est intermédiaire figurent l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Hongrie et la Norvège. Leurs indices de centralisation du financement vont de 2.67 à 3.33. Enfin, les pays où le financement est relativement décentralisé, à savoir les États-Unis et le Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) ont obtenu une note comprise entre 2.00 et 2.66.

Étant donné que l'indice de centralisation du financement est conçu pour mesurer l'apport de fonds de la part des trois niveaux d'administration, il peut ne pas rendre pleinement compte des différences existant entre pays quant à

© OCDE 2000

la structure du financement. Les pays peuvent en effet avoir des indices de centralisation comparables, alors que la structure du financement sera variable de l'un à l'autre. Par exemple, la Belgique et la Finlande ont respectivement un indice de 2.96 et de 2.98. Or, en Belgique, la quasi-totalité des fonds consacrés aux écoles proviennent des administrations régionales, tandis qu'en Finlande, les apports sont répartis entre administration centrale et administrations locales, l'échelon régional n'assurant aucun financement.

Tableau B6.1*a*. **Sources du financement public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, par niveau d'administration (1997)**

	Financement initial (avant transferts entre niveaux d'administration)				Dépenses finales (après transferts entre niveaux d'administration)			
	Central	Régional	Local	Total	Central	Régional	Local	Total
Australie	28	72	n	100	20	80	n	100
Autriche	67	12	21	100	35	44	21	100
Belgique (Com. flamande)	n	95	5	100	n	94	6	100
Canada	5	62	33	100	4	15	81	100
République tchèque	79	a	21	100	79	a	21	100
Danemark	32	11	56	100	36	12	52	100
Finlande	40	a	60	100	9	a	91	100
France	73	11	16	100	71	13	16	100
Allemagne	5	77	18	100	5	73	22	100
Grèce	100	n	a	100	97	3	a	100
Hongrie	63	x	37	100	8	x	92	100
Islande	37	n	63	100	30	n	70	100
Irlande	100	a	n	100	84	a	16	100
Italie	79	4	17	100	79	4	17	100
Japon	24	57	19	100	1	81	19	100
Corée	92	8	a	100	n	100	a	100
Luxembourg	m	a	m	m	m	m	m	m
Mexique	81	19	n	100	33	66	1	100
Pays-Bas	94	n	6	100	73	n	27	100
Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	100	a	a	100
Norvège	34	a	65	100	11	a	88	100
Pologne	76	a	20	100	23	a	73	100
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	44	51	5	100	44	51	5	100
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse	3	52	44	100	n	57	42	100
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	21	a	79	100	18	a	82	100
États-Unis [1]	7	50	43	100	1	1	98	100
Moyenne des pays	**53**	**25**	**25**	**100**	**40**	**28**	**38**	**100**

Ne comprend pas l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau B6.1*b*. **Sources du financement public de l'enseignement tertiaire, par niveau d'administration (1997)**

	Financement initial (avant transferts entre niveaux d'administration)				Dépenses finales (après transferts entre niveaux d'administration)			
	Central	Régional	Local	Total	Central	Régional	Local	Total
Australie	92	8	n	100	92	8	n	100
Autriche	m	m	m	m	97	3	n	100
Belgique (Com. flamande)	21	78	1	100	21	77	1	100
Canada	44	56	n	100	32	68	n	100
République tchèque	98	a	2	100	98	a	2	100
Danemark	87	3	10	100	87	3	10	100
Finlande	83	a	17	100	75	a	25	100
France	91	5	4	100	91	5	4	100
Allemagne	17	81	2	100	12	86	2	100
Grèce	100	n	a	100	100	n	a	100
Hongrie	100	n	n	100	100	n	n	100
Islande	100	n	n	100	100	n	n	100
Irlande	100	a	n	100	74	a	26	100
Italie	94	6	n	100	93	6	n	100
Japon	80	20	x	100	80	20	n	100
Corée	m	m	a	m	m	m	a	m
Luxembourg	100	a	m	m	m	a	a	m
Mexique	87	13	n	100	77	22	n	100
Pays-Bas	100	n	n	100	99	n	1	100
Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	100	a	a	100
Norvège	100	a	n	100	100	a	a	100
Pologne	100	a	n	100	100	a	n	100
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	19	80	1	100	19	80	1	100
Suède	97	3	a	100	96	4	a	100
Suisse	43	56	1	100	29	70	1	100
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	100	a	n	100	77	a	23	100
États-Unis [1]	39	52	11	100	39	52	11	100
Moyenne des pays	**80**	**19**	**2**	**100**	**76**	**20**	**4**	**100**

. Y compris l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau B6.2. **Répartition des dépenses publiques entre les établissements publics et privés (1997)**

	Enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Enseignement tertiaire			
	Établissements publics	Établissements privés subventionnés	Établissements privés non subventionnés	Ensemble des établissements privés	Établissements publics	Établissements privés subventionnés	Établissements privés non subventionnés	Ensemble des établissements privés
Pays de l'OCDE								
Australie	83	17	n	17	100	n	n	n
Autriche	98	x	x	2	98	x	x	2
Belgique (Com. flamande)	37	63	n	63	52	48	n	48
Canada	98	1	1	2	100	n	n	n
République tchèque	96	4	a	4	99	1	a	1
Danemark	93	7	n	7	100	n	n	n
Finlande	96	4	a	4	89	11	a	11
France	86	14	n	14	96	4	n	4
Allemagne	93	4	3	7	97	3	n	3
Grèce	100	a	a	a	100	a	a	a
Hongrie	95	5	a	5	94	6	a	6
Islande	99	1	n	1	100	n	n	n
Irlande	100	a	n	n	100	a	n	n
Italie	97	2	n	3	98	n	2	2
Japon	96	a	4	4	83	a	17	17
Corée	88	12	a	12	85	a	15	15
Luxembourg	m	m	m	m	97	3	a	3
Mexique	100	a	n	n	100	a	a	a
Pays-Bas	25	75	x	75	53	47	n	47
Nouvelle-Zélande	99	a	1	1	100	a	a	a
Norvège	95	5	x	5	97	1	1	3
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	93	7	n	7	m	m	n	n
Espagne	87	13	n	13	100	n	n	n
Suède	98	2	x	2	93	n	7	7
Suisse	93	x	x	7	95	x	x	5
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	84	16	n	16	a	100	n	100
États-Unis [1]	100	n	n	n	87	a	13	13
Moyenne des pays	**90**	**11**	**n**	**10**	**90**	**9**	**2**	**11**
Participants au projet IEM								
Argentine	87	13	x	13	97	3	x	3
Brésil [2]	98	a	2	2	99	a	1	1
Chili	67	32	n	33	56	39	4	44
Inde [1]	68	32	n	32	m	m	m	m
Indonésie	92	a	8	8	75	a	25	25
Israel [1, 3]	78	22	n	22	10	88	3	90
Jordanie [1]	100	a	a	a	m	m	m	m
Malaisie	100	n	a	n	100	n	a	n
Philippines	100	a	a	a	100	a	a	a
Fédération de Russie	100	n	n	n	100	n	n	n
Uruguay	100	a	a	a	100	a	a	a

1. L'enseignement post-secondaire non tertiaire est compris dans l'enseignement tertiaire.
2. Données relatives à 1996.
3. Données relatives à 1995.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes à l'annexe 3.

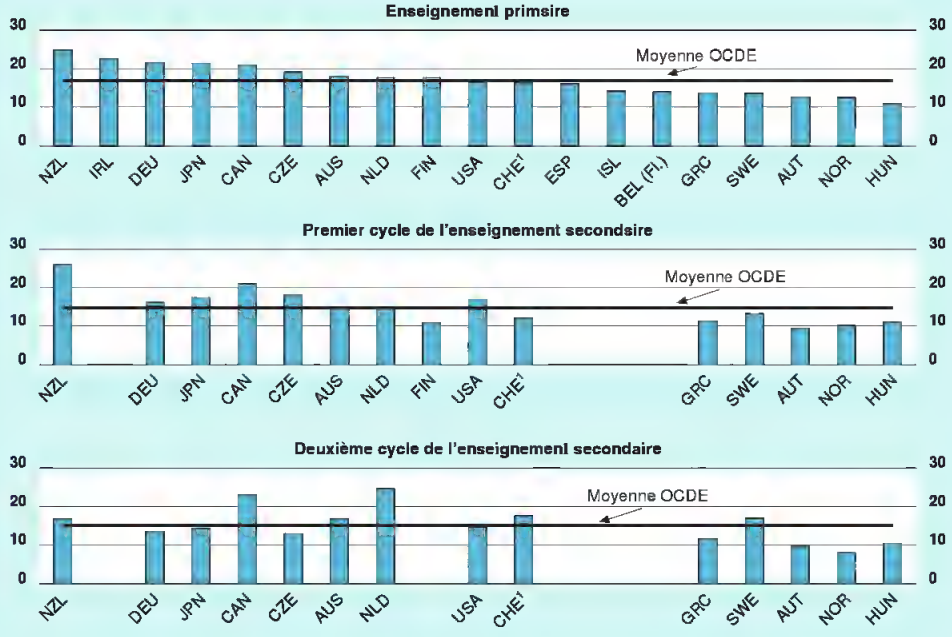
© OCDE 2000

NOMBRE D'ÉLÈVES/ÉTUDIANTS PAR ENSEIGNANT

B7

- Le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire est très variable d'un pays de l'OCDE à l'autre, allant de 24.7 en Nouvelle-Zélande à 11.0 en Hongrie dans le primaire, et de 22.1 au Canada à 9.5 en Autriche dans le secondaire.
- Le taux d'encadrement des élèves/étudiants s'améliore à mesure que le niveau d'enseignement s'élève : il est plus faible dans le primaire et plus important dans le tertiaire.

Graphique B7.1. **Nombre d'élèves par enseignant selon les niveaux d'enseignement (1997)**
Nombre d'élèves par enseignant en équivalents plein-temps



1. Établissements publics seulement

Les pays sont classés par ordre décroissant selon le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire

Source : OCDE

© OCDE 2000

CONTEXTE

Cet indicateur donne le nombre d'élèves/étudiants par enseignant aux différents niveaux d'enseignement.

Si les ordinateurs et les technologies de l'information jouent désormais dans les écoles un rôle de plus en plus grand comme outils d'apprentissage, les enseignants restent les principaux dispensateurs de l'instruction. Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant est par conséquent un indicateur important des ressources affectées par un pays à l'éducation. Étant donné que des indicateurs directs de la qualité de l'enseignement sont difficiles à construire, les indicateurs portant sur les niveaux d'investissement dans le système éducatif sont souvent utilisés comme substitut pour mesurer la qualité de l'enseignement.

Face aux contraintes croissantes qui s'exercent sur les budgets de l'éducation, de nombreux pays cherchent à établir un juste équilibre dans leurs décisions d'investissement. La réduction du nombre d'élèves/étudiants par enseignant doit être mise en parallèle avec la hausse des traitements des enseignants et l'accroissement des effectifs, l'augmentation de l'investissement dans les technologies éducatives, ou un recours plus systématique aux aides-éducateurs et autres auxiliaires de l'enseignement, dont la rémunération est souvent sensiblement inférieure à celle des enseignants. De plus, dans la mesure où davantage d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers étudient dans des cours ordinaires, un recours plus grand à du personnel spécialisé et des services de soutien peut restreindre les ressources disponibles pour réduire le nombre d'élèves/étudiants par enseignant.

OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Enseignement primaire et secondaire

En Irlande et en Nouvelle-Zélande, le nombre d'élèves par enseignant dans les écoles primaires est plus de deux fois supérieur au chiffre enregistré pour la Hongrie.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, le nombre d'élèves par enseignant diffère sensiblement d'un pays de l'OCDE à l'autre. Dans le primaire, ce nombre, exprimé en équivalents plein-temps, va de 24.7 élèves par enseignant en Nouvelle-Zélande à 11.0 en Hongrie. Si l'on considère la moyenne des pays de l'OCDE, le nombre d'élèves par enseignant dans le primaire est de 17.3 élèves par enseignant, ce qui est proche des chiffres relevés pour la Finlande (17.7) et les Pays-Bas (17.8) (graphique B7.1).

Les écarts entre pays sont semblables au niveau de l'enseignement secondaire, le maximum étant de 22.1 au Canada et le minimum de 9.5 en Autriche. S'agissant de la moyenne des pays de l'OCDE, le nombre d'élèves par enseignant dans le secondaire est de 15.2, ce qui n'est guère éloigné des chiffres de la Suède (15.3), de la République tchèque (15.4), de l'Allemagne et de l'Australie (15.5 pour l'une et l'autre).

Le taux d'encadrement augmente lorsque l'on passe de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire.

Comme en témoigne la différence relevée entre le primaire et le secondaire quant au nombre moyen d'élèves par enseignant, les enseignants sont plus nombreux par rapport à l'effectif des élèves au fur et à mesure que le niveau d'enseignement s'élève. A l'exception du Canada et de la Suède, le nombre d'élèves par enseignant diminue dans tous les pays de l'OCDE lorsque l'on passe du primaire au secondaire.

© OCDE 2000

C'est en Allemagne, en Irlande et au Japon que les écarts entre le primaire et le secondaire sont les plus importants s'agissant du nombre d'élèves par enseignant.

Si au regard de cet indicateur la situation relative des pays est en général assez semblable pour le primaire et le secondaire, certains pays enregistrent des écarts plus grands que d'autres entre ces deux niveaux d'enseignement quant au nombre d'élèves par enseignant. C'est en Allemagne, en Irlande et au Japon que ce nombre diminue le plus lorsque l'on passe du primaire au secondaire. Ces disparités peuvent refléter des différences entre pays s'agissant de l'importance qu'ils attachent respectivement à l'encadrement des élèves/étudiants à tel ou tel niveau d'enseignement, mais elles peuvent aussi tenir à des retards dans l'adaptation des effectifs d'enseignants face à l'évolution des conditions démographiques, ou à des écarts dans le nombre d'heures de cours que doivent dispenser les enseignants aux différents niveaux.

De nombreux facteurs peuvent expliquer ces différences.

Une vaste gamme de facteurs, notamment les structures institutionnelles, les effectifs types (par classe ou amphithéâtre), le nombre de classes confiées à « l'enseignant » type, le niveau de la formation pratique acquise en situation réelle et la durée des études, doit être prise en considération pour interpréter les différences relevées dans le nombre d'élèves/étudiants par enseignant. De plus, une définition plus précise de la notion d'« enseignant » et une meilleure comptabilisation des élèves/étudiants et des enseignants en équivalents plein-temps pourrait permettre d'obtenir des taux comparables de nombre d'élèves par enseignant.

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant n'est pas une indication de l'effectif par classe.

Il faut souligner que le nombre d'élèves/étudiants par enseignant ne correspond pas directement à l'effectif par classe : le fait qu'un pays ait un nombre d'élèves/étudiants par enseignant plus faible qu'un autre ne signifie pas nécessairement que les classes sont moins chargées, ni que les élèves/étudiants y reçoivent un plus grand volume d'enseignement. La relation entre le nombre d'élèves/étudiants par enseignant d'une part, et l'effectif moyen par classe ainsi que le volume d'enseignement dispensé à chaque élève/étudiant d'autre part, est rendue plus complexe par un grand nombre de facteurs, notamment les différences entre pays quant à la durée de l'année scolaire, au nombre d'heures passées chaque jour en classe par les élèves/étudiants, à la durée de la journée de travail de l'enseignant, au nombre de classes ou d'élèves/étudiants dont il s'occupe, à la répartition de son temps entre l'enseignement et d'autres fonctions, à la division en groupes des élèves/étudiants d'une même classe et à la pratique de l'enseignement en équipe.

Enseignement tertiaire

En général, le nombre d'étudiants par enseignant au niveau de l'enseignement tertiaire tend à être inférieur au nombre d'élèves par enseignant relevé tant dans le primaire que dans le secondaire.

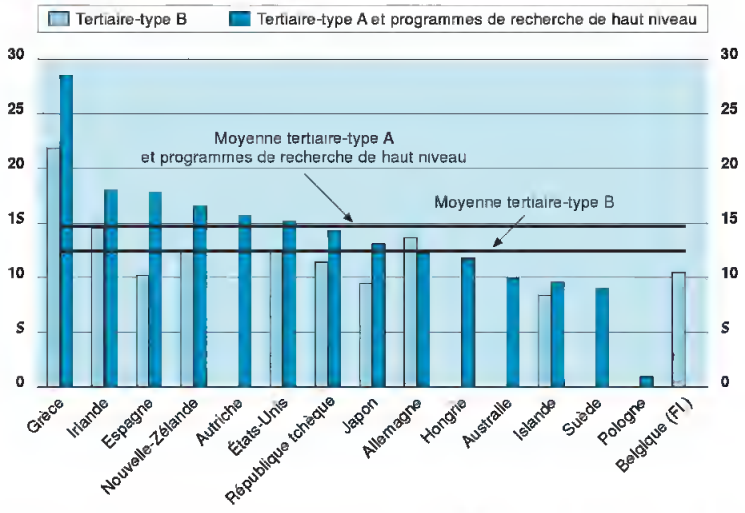
De tous les niveaux d'enseignement, c'est dans le tertiaire que le nombre moyen d'étudiants par enseignant dans les établissements publics et privés pour l'ensemble des pays de l'OCDE est le plus faible. Il va de 26.3 élèves par enseignant en Grèce à moins de 12.0 en Hongrie, en Islande, au Japon et en Suède (graphique B7.2). Cependant, les comparaisons concernant le tertiaire doivent être interprétées avec prudence car il demeure difficile de calculer le nombre d'étudiants et d'enseignants en équivalents plein temps selon des critères comparables.

Dans tous les pays, à l'exception de l'Allemagne, le nombre d'étudiants par enseignant est plus faible dans l'enseignement tertiaire de type B, qui a généralement une finalité plus professionnelle, que dans l'enseignement tertiaire de type A. Le nombre moyen d'étudiants par enseignant pour l'ensemble des pays de l'OCDE est de 12.5 dans le tertiaire de type B, contre 13.8 pour le tertiaire de type A et les programmes de recherche avancée.

© OCDE 2000

Graphique B7.2. **Nombre d'étudiants par enseignant dans l'enseignement tertiaire (1997)**

Nombre d'étudiants par enseignant en équivalents plein-temps



Les pays sont classés par ordre décroissant selon le nombre d'étudiants par enseignant dans l'enseignement tertiaire-type A et les programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE

A l'exception de l'Allemagne, le nombre d'étudiants par enseignant est plus élevé dans l'enseignement tertiaire-type A que dans l'enseignement tertiaire-type B.

B7

Éducation préscolaire

Le nombre d'élèves par enseignant dans le préscolaire tend à être plus faible que celui qui est relevé dans l'enseignement primaire, mais il reste légèrement supérieur à celui de l'enseignement secondaire. Le nombre d'élèves par enseignant dans le préscolaire va de 5.6 en Islande et en Nouvelle-Zélande à 23.2 en Allemagne. Cet écart peut être expliqué en partie par les différences entre pays dans le mode d'organisation de l'éducation préscolaire. Celle-ci est souvent assurée dans un même pays par plusieurs types d'établissements assez différents.

Le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement préscolaire tend à se situer à un niveau intermédiaire entre celui du primaire et celui du secondaire.

Il n'y a manifestement guère de rapport entre le nombre d'élèves par enseignant dans l'enseignement préscolaire et celui que l'on relève dans l'enseignement primaire, ce qui tend à montrer que les pays n'ont pas les mêmes exigences en matière de ressources en personnel pour ces deux niveaux d'enseignement et ne leur attachent pas non plus la même importance.

© OCDE 2000

DÉFINITIONS

Les données se rapportent à l'année scolaire 1997-98 ; elles proviennent de l'exercice UOE de collecte de données sur l'éducation réalisé en 1999 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3).

Cet indicateur s'intéresse au nombre d'élèves/étudiants par enseignant ; il est obtenu par division du nombre d'élèves/étudiants en équivalents plein temps à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'« enseignants » en équivalents plein-temps à ce même niveau et pour le même type d'établissement.

La classification proposée est destinée à servir de cadre de référence pour classer le personnel des établissements scolaires à tous les niveaux d'enseignement. La classification repose sur les fonctions et le personnel est ventilé dans quatre grandes catégories : *i*) Personnel enseignant ; *ii*) Personnels de soutien spécialisé destiné aux élèves ; *iii*) Gestion/Contrôle de la qualité/Administration ; *iv*) Personnel d'entretien et d'exploitation. Le personnel enseignant est subdivisé en deux catégorie, à savoir les enseignants et les aides éducateurs.

La catégorie « enseignants » englobe le personnel spécialisé dispensant un enseignement direct aux élèves. Sont inclus : les enseignants, les enseignants de l'éducation spéciale ; et les autres enseignants qui travaillent avec une classe entière en salle de classe, avec des petits groupes dans une salle spécialisée ou dispensent un enseignement individualisé dans un cadre scolaire normal ou non. Sont inclus aussi les présidents de département qui ont entre autres une charge d'enseignement. Cette catégorie n'englobe pas le personnel non spécialisé qui aide les enseignants dispenser leur enseignement tels que les aides éducateurs ou les personnels auxiliaires. Le personnel classé dans la catégorie « enseignants » pour l'éducation préscolaire est généralement le même que celui qui est notifié pour l'enseignement primaire.

© OCDE 2000

B7

Tableau B7.1. **Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, par niveau d'enseignement (calculs fondés sur les équivalents plein temps) (1998)**

	Préscolaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Tertiaire type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire
Pays de l'OCDE								
Australie	m	17.9	14.7	16.8	15.5	m	9.9	m
Autriche	18.6	12.7	9.3	9.7	9.5	m	15.7	m
Belgique (Com. flamande)	18.0	14.0	m	m	m	10.5	m	m
Canada	16.2	21.0	21.0	23.1	22.1	m	m	m
République tchèque	15.9	19.2	18.1	13.0	15.4	11.4	14.3	13.5
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	11.9	17.7	11.0	m	m	m	m	m
France	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	23.2	21.6	16.3	13.6	15.5	13.6	12.2	12.4
Grèce	15.9	13.6	11.4	11.6	11.5	21.9	28.5	26.3
Hongrie	12.1	11.0	11.1	10.5	10.8	m	11.8	11.8
Islande	5.6	14.1	m	m	m	8.4	9.5	9.3
Irlande	14.7	22.6	x	x	16.3	14.5	18.0	16.6
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	19.3	21.4	17.3	14.4	15.7	9.5	13.1	11.8
Corée	23.6	31.0	22.5	23.1	22.8	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	x	17.8	m	m	18.5	x	x	18.7
Nouvelle-Zélande	5.6	24.7	25.9	16.8	21.0	12.4	16.6	15.5
Norvège	m	12.6	10.1	8.1	m	x	x	13.0
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	18.3	16.0	x	x	12.1	10.2	17.9	17.2
Suède	m	13.4	13.2	17.0	15.3	x	9.0	9.0
Suisse [1]	18.7	16.3	12.1	17.6	14.0	m	m	m
Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	21.5	22.0	16.7	16.7	16.7	x	x	17.7
États-Unis	18.0	16.5	17.1	14.7	15.9	12.5	15.2	14.6
Moyenne des pays	**15.5**	**17.1**	**14.9**	**15.1**	**15.2**	**12.5**	**14.8**	**14.6**
Participants au projet IEM								
Argentine [1]	m	24.8	19.0	17.4	x	m	m	m
Brésil [1]	m	27.3	35.2	36.3	x	m	m	m
Chili [1]	m	29.4	29.4	27.8	x	m	m	m
Égypte [1]	m	14.2	21.6	12.6	x	m	m	m
Jordanie [1]	m	20.7	20.1	16.9	x	m	m	m
Malaisie [1]	m	21.6	19.7	20.4	x	m	m	m
Paraguay [1]	m	19.6	10.4	10.4	x	m	m	m
Philippines [1]	m	38.4	33.7	33.7	x	m	m	m
Thaïlande [1]	m	20.9	24.3	26.3	x	m	m	m
Uruguay [1]	m	20.7	14.0	29.8	x	m	m	m
Zimbabwe [1]	m	37.2	22.5	5.5	x	m	m	m

. Établissements publics seulement

ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes dans l'annexe 3.

© OCDE 2000

ACCÈS A L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION

C

Le niveau de formation de la population est désormais l'une des caractéristiques qui définissent une société moderne. L'éducation est considérée comme un mécanisme de transmission des valeurs démocratiques et un moyen de développer les capacités productives et sociales de l'individu. Les programmes destinés à la petite enfance assurent aux plus jeunes une préparation sociale et intellectuelle à l'entrée dans l'enseignement primaire; les enseignements primaire et secondaire donnent les compétences de base aux jeunes qui vont devenir des membres productifs de la société; l'enseignement tertiaire, enfin, offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des savoirs et des savoir-faire de haut niveau, soit immédiatement après la scolarité initiale, soit à un stade ultérieur de leur vie. En outre, de nombreux employeurs incitent ou aident les actifs à actualiser leurs compétences ou à se reconvertir pour s'adapter aux exigences des technologies nouvelles.

Les données communiquées au sujet de l'espérance de scolarisation et des taux de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement donnent une idée de la structure des systèmes éducatifs ainsi que de l'accès aux possibilités de formation au sein de ces systèmes. L'évolution des effectifs scolarisés aux divers niveaux du système et la typologie des établissements d'enseignement donnent également des indications sur l'équilibre entre l'offre et la demande de ressources éducatives dans différents pays.

Dans les pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes bénéficient d'une formation initiale pendant au moins onze ans. Cela dit, les modes de scolarisation et la progression dans le système éducatif tout au long du cycle de vie varient beaucoup. Comme le montre l'**indicateur C1**, le taux de scolarisation avant et après la période d'enseignement obligatoire, ainsi que le temps passé dans l'enseignement préscolaire et post-obligatoire sont très variables d'un pays à l'autre. Certains pays ont allongé la période de scolarisation par exemple en préscolarisant la quasi-totalité des enfants de 3 ans, en faisant en sorte que la majorité des jeunes restent scolarisés jusqu'à 18-19 ans, ou encore en maintenant scolarisés jusqu'à la trentaine 10 à 20 pour cent de tous les groupes d'âge. L'indicateur C1 non seulement brosse un tableau général des systèmes éducatifs, mais donne aussi une vision globale de la participation à des activités de formation en dehors du système scolaire proprement dit.

Des facteurs divers, notamment les risques accrus de chômage et d'autres formes d'exclusion auxquels sont confrontés les jeunes insuffisamment instruits, incitent davantage ces derniers à rester scolariser après l'âge de fin d'obligation scolaire et à achever leurs études secondaires. L'**indicateur C2** montre par ailleurs que non seulement l'achèvement des études secondaires constitue désormais de plus en plus la norme, mais aussi que la majorité des élèves vont au bout des programmes secondaires du deuxième cycle leur permettant d'accéder à des études de niveau tertiaire.

Au-delà du secondaire, un certain nombre d'options s'offrent à ceux qui veulent aller plus loin. Ils peuvent par exemple entreprendre une formation professionnelle relativement courte au niveau tertiaire ou encore suivre des formations, dispensées principalement mais non exclusivement à l'université et fondées sur un enseignement largement théorique qui doit leur permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche approfondie et à des professions exigeant un haut niveau de

© OCDE 2000

qualification. L'achèvement des études de niveau tertiaire va en général de pair avec une meilleure insertion professionnelle (indicateur E2) et des revenus plus élevés (indicateur E4).

Une série de trois indicateurs illustrent quelques-unes des caractéristiques actuelles de l'enseignement tertiaire. L'**indicateur C3** porte sur la proportion des jeunes d'aujourd'hui qui accèdent aux études tertiaires et sur le nombre d'années passées dans toutes les formes d'enseignement tertiaire durant le cycle de vie, et il ressort des données communiquées que l'espérance de formation à ce niveau augmente rapidement. L'**indicateur C4** révèle que parmi les étudiants qui entrent à l'université, la proportion de ceux qui en sortent avec un premier diplôme est très variable selon les pays. Il montre également que les activités d'enseignement tertiaire proposées et le parcours des étudiants présentent des caractéristiques très différentes d'un pays à l'autre.

Pour mieux connaître des cultures et des sociétés différentes, les étudiants ont la possibilité de s'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger. La mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et des avantages pour les intéressés et les établissements, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. S'il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs à court terme occasionnés par cette mobilité, les avantages sociaux et économiques à long terme pour les étudiants, les établissements et les pays sont plus difficiles à chiffrer. Toutefois, le nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger donne une idée de l'ampleur du phénomène et de son évolution dans le temps. L'**indicateur C5** rend compte de la mobilité internationale des étudiants.

Les élèves souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et ceux issus de milieux défavorisés bénéficient souvent d'un soutien supplémentaire à l'école pour être en mesure de progresser de façon satisfaisante. Ces élèves sont de plus en plus intégrés dans le système éducatif ordinaire bien que certains continuent de fréquenter des établissements spéciaux. L'orientation des politiques d'éducation en faveur de la formation tout au long de la vie et de l'équité revêtent une importance toute particulière pour ces élèves, car ce sont eux qui risquent le plus d'être marginalisés, non seulement à l'école mais aussi sur le marché du travail et dans la vie en général. L'**indicateur C6** compare la proportion d'élèves dont les pays estiment qu'ils ont des besoins éducatifs particuliers. Il présente également des données sur le volume de l'enseignement spécialisé, les cadres dans lesquels il est dispensé, ainsi que la ventilation par sexe des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Il est tout à fait manifeste que l'allongement des études secondaires et tertiaires améliore les possibilités économiques et sociales s'offrant à chacun. Cela dit, dans la mesure où les technologies en mutation rapide et la mondialisation transforment la structure de la demande de main-d'œuvre qualifiée dans le monde entier, l'accroissement de la proportion de jeunes scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire ou dans le supérieur ne peut être qu'une solution partielle et ce, pour deux raisons.

Premièrement, l'arrivée d'une population de jeunes plus instruits ne modifiera que progressivement le niveau de formation globale de la population active existante. Deuxièmement, le niveau de formation n'est qu'une composante du capital humain accumulé. En effet, chacun, tout au long de sa vie, acquiert en permanence des savoirs et des savoir-faire, qu'il s'agisse d'apprentissages structurés à l'occasion de cycles éducatifs ou d'expériences vécues en famille, dans la collectivité ou dans l'entreprise. Sur le lieu de travail et ailleurs, il est de plus en plus demandé aux individus qu'ils sachent utiliser et interpréter leurs connaissances avec souplesse et qu'ils soient capables de travailler efficacement en équipe. Ces compétences peuvent être acquises en partie au cours de la scolarité, mais elles doivent aussi l'être là où elles seront utilisées. Les stratégies visant à mettre en place des possibilités de formation tout au long de la vie doivent par conséquent dépasser le système scolaire normal afin de garantir un investissement optimal dans le capital humain. L'**indicateur C7** synthétise des données provenant de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, qui permettent de comprendre la participation de salariés à des activités d'enseignement et de formation liées à l'emploi.

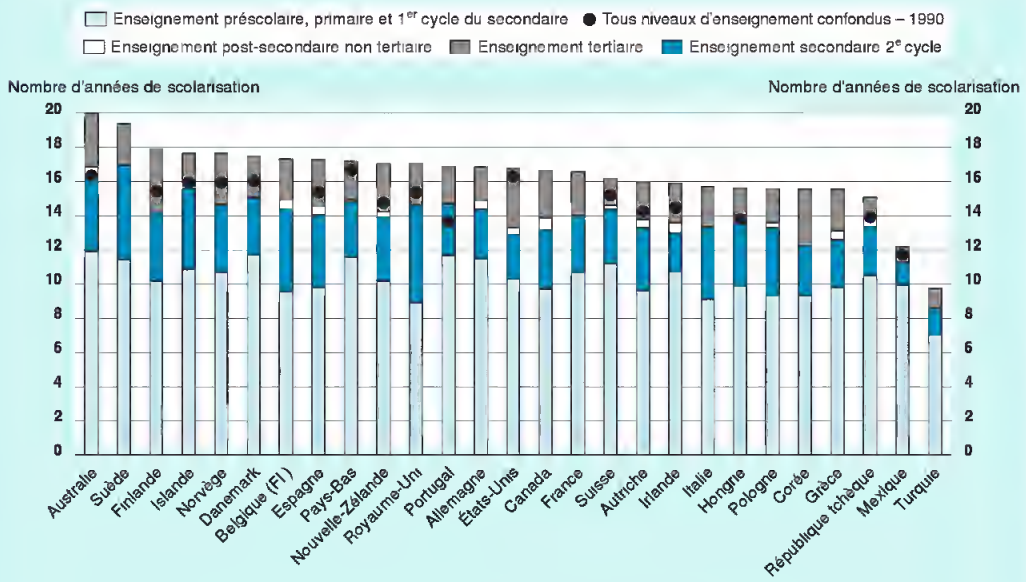
© OCDE 2000

SCOLARISATION SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

- Durant les années 90, le taux de participation de la population aux activités de formation initiale et continue a considérablement augmenté.
- Depuis 1990, l'espérance de scolarisation des jeunes s'est allongée dans les pays de l'OCDE, et de plus d'un an dans trois pays sur quatre.
- Aujourd'hui, les enfants peuvent espérer fréquenter l'école pendant plus de 15 ans, et même pendant plus de 17 ans dans plus d'un tiers de tous les pays de l'OCDE.
- En outre, dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, les adultes participent à des activités de formation continue pendant plus d'un an en équivalent plein temps.

C1

Graphique C1.1. **Espérance de scolarisation à temps complet et à temps partiel dans les conditions du moment (1998)[1]**



1 Non compris les enfants préscolarisés de moins de 5 ans
Source : OCDE

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur examine le volume des effectifs scolarisés aux différents niveaux d'enseignement ainsi que la participation à des activités de formation continue.

Une population instruite est essentielle au développement économique, intellectuel et social d'un pays. La société a donc nécessairement intérêt à proposer aux enfants et aux adultes un large éventail de possibilités de formation et à leur en faciliter l'accès. Les programmes destinés à la petite enfance préparent les petits à l'entrée dans l'enseignement primaire; les enseignement primaire et secondaire donnent les compétences de base aux jeunes qui vont devenir des membres productifs de la société; enfin, l'enseignement tertiaire offre toute une gamme de formations permettant aux individus d'acquérir des savoirs et des savoir-faire de haut niveau, soit immédiatement au sortir de l'école, soit à un stade ultérieur de leur vie. Les activités de formation suivies après la période de scolarisation proprement dite constituent également un volet important de l'apprentissage tout au long de la vie, permettant l'épanouissement personnel et l'avancement dans l'échelle sociale dans une grande variété de cadres institutionnels.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes bénéficient d'une scolarisation de onze ans au moins, encore que les modes de fréquentation et la progression dans le système éducatif tout au long du cycle de vie varient considérablement. Cet indicateur présente plusieurs mesures de la scolarisation afin de dépeindre la diversité des structures utilisées dans les différents systèmes éducatifs, et aussi d'examiner le niveau d'accès aux possibilités de formation dans ces systèmes. L'évolution des effectifs scolarisés aux divers niveaux d'enseignement est également décrite ici, ce qui donne une indication de la façon dont l'accès à la formation s'est développé ces dernières années – aspect important des pressions grandissantes s'exerçant sur des ressources éducatives peu abondantes. Pour la première fois, on examine en parallèle la participation à des activités de formation continue et la scolarisation dans le système d'enseignement proprement dit.

Observations et explications

Scolarisation selon le niveau d'enseignement

Dans 25 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation dure en moyenne entre 15 et 20 ans.

Afin de déterminer le temps de scolarisation, on peut estimer le nombre d'années pendant lesquelles un enfant de 5 ans peut espérer être scolarisé à temps plein et à temps partiel durant son cycle de vie, étant donné les taux de scolarisation du moment. Cette «espérance de scolarisation» est calculée à partir de la somme des taux de scolarisation pour chaque âge à partir de 5 ans (graphique C1.2). Au sein de la zone de l'OCDE, ce chiffre se situe entre 12 années ou moins au Mexique et plus de 17.5 années en Australie, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède.

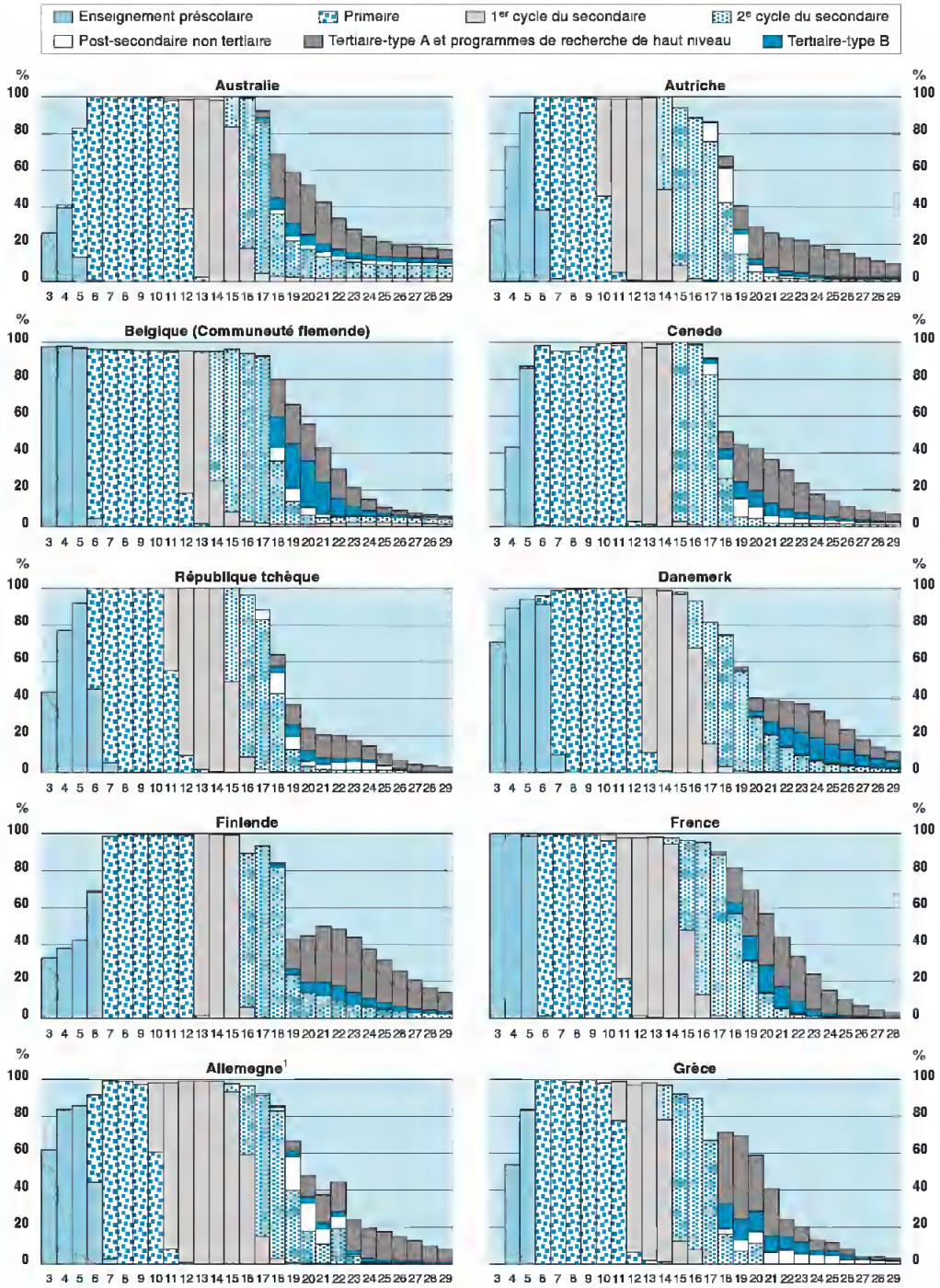
Les écarts tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire.

Les variations constatées d'un pays à l'autre dans l'espérance de scolarisation tiennent aux écarts de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire. Bien qu'en chiffres relatifs les écarts soient également importants dans l'enseignement tertiaire, ils s'appliquent à une plus petite proportion de la cohorte et ont par conséquent peu d'effets sur l'espérance de scolarisation.

S'il est vrai que les taux de scolarisation tout au long du cycle de vie influent sur les mesures de la durée moyenne de la fréquentation scolaire, telles que «l'espérance de scolarisation», ces mesures sous-évaluent le nombre réel

© OCDE 2000

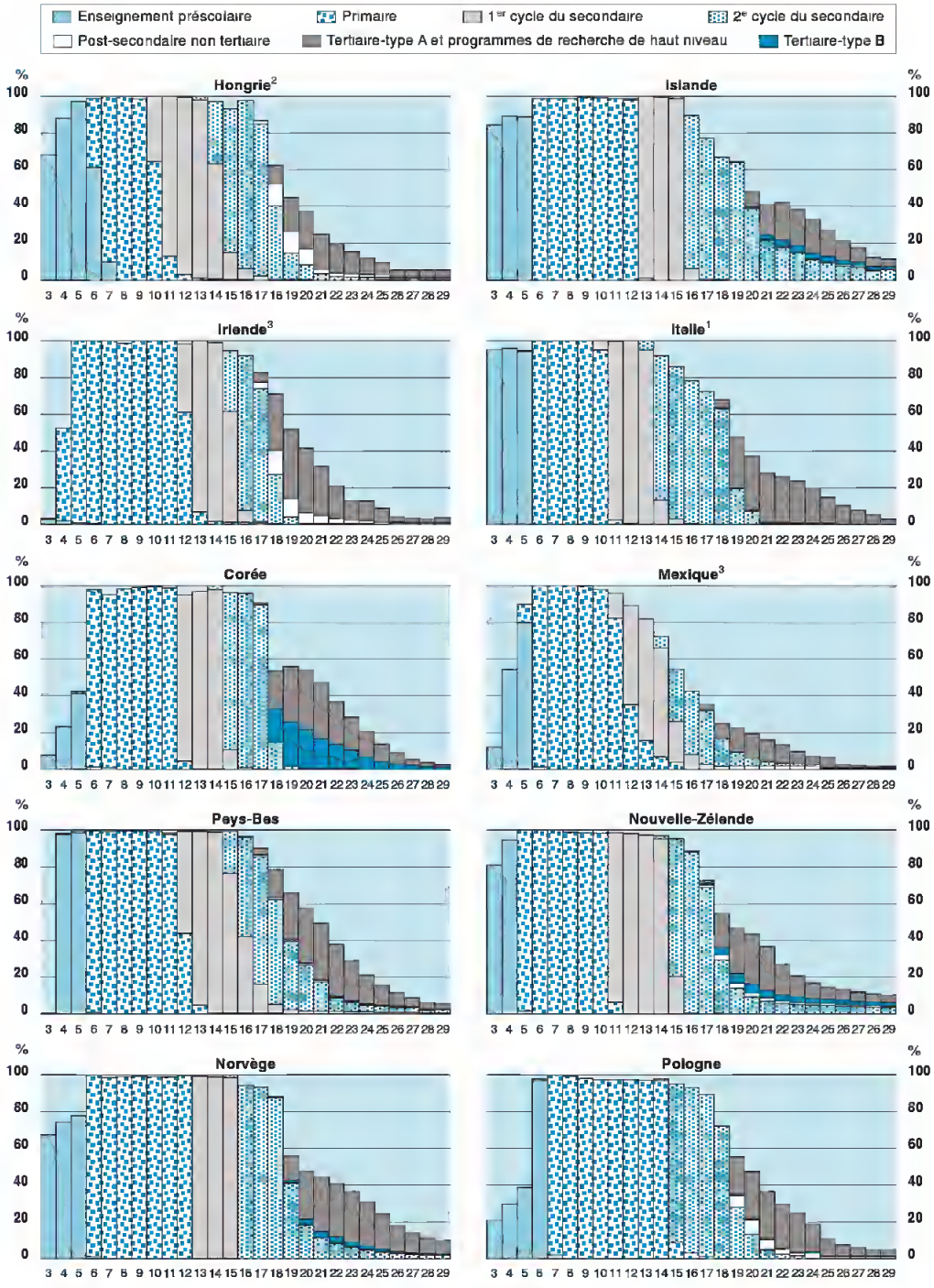
Graphique C1.2. **Taux nets de scolarisation par âge et par niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombre d'individus, 1998)**



C1

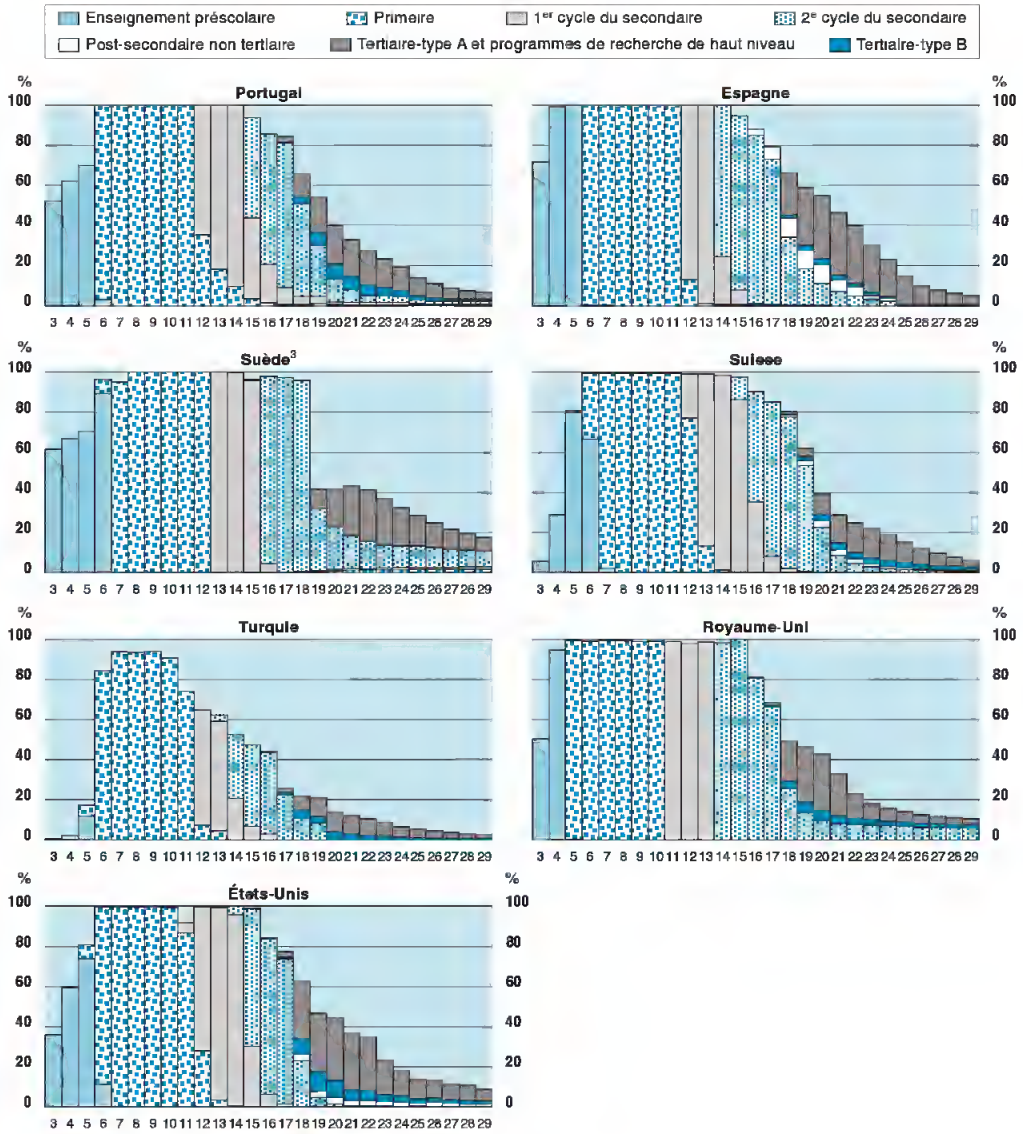
© OCDE 2000

Graphique C1.2. **Taux nets de scolarisation par âge et par niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombre d'individus, 1998)** *(suite)*



© OCDE 2000

Graphique C1.2. **Taux nets de scolarisation par âge et par niveau d'enseignement (calculs basés sur le nombre d'individus, 1998)** *(suite)*



1. Allemagne et Italie : Aucune donnée sur les programmes de recherche de haut niveau.
2. Hongrie : Aucune donnée sur les programmes de niveau tertiaire-type B.
3. Irlande, Mexique et Suède : Les données relatives au niveau tertiaire-type A et aux programmes de recherche de haut niveau comprennent aussi les programmes de niveau tertiaire-type B.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

d'années de scolarisation des enfants dans les systèmes où l'accès à l'éducation se développe. Par ailleurs, aucune distinction n'étant faite entre la scolarisation à temps complet et à temps partiel, les résultats sont relativement élevés pour les pays où une proportion assez importante des effectifs est scolarisée à temps partiel. En Australie, dans la Communauté flamande de Belgique, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, la scolarisation à temps partiel allonge l'espérance de scolarisation d'au moins 1.8 an. Dans les pays pour lesquels l'espérance de scolarisation à un certain niveau d'enseignement dépasse le nombre d'années d'études à ce même niveau, les redoublements, ou comme dans le cas de l'Australie, le nombre d'adultes scolarisés au niveau considéré, ont un impact plus important sur l'espérance de scolarisation que la proportion de personnes sorties du système éducatif avant d'être arrivées au terme du niveau en question.

Une longue espérance de scolarisation n'implique pas nécessairement que tous les jeunes ont accès à des niveaux relativement élevé d'enseignement...

Les taux de scolarisation varient en fonction à la fois des taux d'accès à un niveau d'enseignement donné et de la durée théorique des études à ce niveau. Une forte espérance de scolarisation n'implique donc pas nécessairement que tous les jeunes sont scolarisés pendant une longue durée. Aux États-Unis et au Portugal, par exemple, l'espérance de scolarisation des élèves âgés de 5 ans est de 15 années et de 17 années en Allemagne et au Canada, mais les taux de scolarisation sont supérieurs à 90 pour cent pendant seulement 10 années aux États-Unis et au Portugal et 12 années en Allemagne et au Canada (graphique C1.2 et tableau C1.2).

... mais dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 11 années.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des jeunes sont scolarisés pendant au moins 11 ans. Au moins 90 pour cent des élèves sont scolarisés pendant 13 ans ou plus dans la Communauté flamande de Belgique, en France, au Japon, aux Pays-Bas et en Suède. Au Mexique et en Turquie, en revanche, les taux de scolarisation dépassent 90 pour cent pendant une période de six ans ou moins.

Évolution de la scolarisation

L'espérance de scolarisation s'est accrue de plus d'un an entre 1990 et 1998 dans 13 pays de l'OCDE sur 18.

L'espérance de scolarisation s'est accrue entre 1990 et 1998 dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données comparables. Dans 13 pays sur 18, cette progression est supérieure à un an. En Australie, en Finlande, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, les jeunes peuvent espérer fréquenter l'école en moyenne pendant deux années de plus qu'en 1990 (tableau C1.1).

Dans la quasi-totalité des pays, c'est dans l'enseignement tertiaire que les taux de scolarisation ont le plus augmenté (tableau C3.4). Dans quelques pays, néanmoins, la fréquentation croissante du secondaire, et en particulier du deuxième cycle, a considérablement contribué à cette progression.

Préscolarisation

Moins de 25 pour cent des enfants de 3 à 4 ans sont scolarisés dans dix pays de l'OCDE et plus de 75 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, en France et en Islande.

Dans la majorité des pays, la scolarisation quasi totale, autrement dit, celle qui correspond à un taux supérieur à 90 pour cent – commence entre l'âge de 5 et 6 ans encore que dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en France, en Italie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni presque tous les enfants de 3 à 4 ans soient déjà accueillis dans des structures pré-primaires ou primaires (tableau C1.2). Le taux de préscolarisation des enfants âgés de 3 à 4 ans se situe entre moins de 15 pour cent au Canada, en Corée, en Turquie et en Suisse et plus de 75 pour cent dans la Communauté flamande de Belgique, en France et en Islande.

© OCDE 2000

Fréquentation en fin de scolarité obligatoire et au-delà

Un certain nombre de facteurs, parmi lesquels le risque accru de chômage et d'autres formes d'exclusion auxquels sont confrontés les jeunes ayant un niveau de formation insuffisant, influent sur la décision de poursuivre des études après la scolarité obligatoire. Dans de nombreux pays, le passage de l'école à la vie active est désormais un processus plus long et plus complexe, les élèves ayant ainsi la possibilité, ou l'obligation, d'associer formation et activité professionnelle afin d'acquérir des qualifications valorisées sur le marché du travail (voir chapitre E).

Dans les pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 et 18 ans, et dans la plupart des pays entre 15 et 16 ans.

Dans les pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire se situe entre l'âge de 14 ans (Corée, Italie, Portugal et Turquie) et de 18 ans (Allemagne, Communauté flamande de Belgique et Pays-Bas), l'âge le plus courant étant 15 ou 16 ans (tableau C1.2). L'âge auquel les élèves doivent être scolarisés en vertu de la loi ou des textes officiels en vigueur ne correspond pas toujours à l'âge de la scolarisation totale. Si dans la plupart des pays, les taux de scolarisation sont élevés jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, aux États-Unis, au Mexique, aux Pays-Bas et en Turquie, ces taux tombent en dessous de 90 pour cent pas moins de deux ans avant l'âge marquant la fin de la scolarité obligatoire. Aux États-Unis et aux Pays-Bas, ces taux sont dus à l'âge relativement élevé de fin de scolarité obligatoire (17 ans aux États-Unis et 18 ans aux Pays-Bas). Par contre, 14 pays parviennent à maintenir scolarisés la quasi-totalité des enfants après l'âge de l'obligation scolaire (tableau C1.2). En Suède, plus de 95 pour cent des jeunes de 17 ans sont encore à l'école (tableau C1.3).

C1

La baisse la plus marquée du taux de scolarisation n'intervient pas à la fin de l'obligation scolaire...

Dans la moitié des pays de l'OCDE, la fréquentation scolaire demeure pour ainsi dire universelle au-delà de la période d'enseignement obligatoire, en particulier dans les pays où l'âge marquant la fin de l'obligation scolaire est relativement bas. Il n'existe pas de correspondance stricte entre la fin de la scolarité obligatoire et le recul des taux de scolarisation. Cependant, après l'âge de 16 ans, le taux de scolarisation commence à baisser dans la plupart des pays de l'OCDE, à l'exception de la Finlande. En moyenne, dans l'ensemble de ces pays, ce taux est de 81 pour cent à l'âge de 17 ans, de 67 pour cent à 18 ans et de 52 pour cent à 19 ans. Seuls sept pays enregistrent un taux de 50 pour cent ou plus à l'âge de 20 ans (tableau C1.3).

... mais à la fin du second cycle du secondaire.

Dans 24 pays de l'OCDE sur 27, le déclin le plus marqué du taux de scolarisation intervient à la fin du deuxième cycle du secondaire. En Suède, le taux de scolarisation passe de 95 à 41 pour cent après l'âge de 18 ans, l'âge théorique auquel se termine le deuxième cycle du secondaire. Au Canada, en Corée, en Finlande et en Norvège, les taux de scolarisation baissent de 30 points de pourcentage ou plus après le deuxième cycle du secondaire. Dans d'autres pays, la baisse de fréquentation, soit en fin de scolarité obligatoire soit après le second cycle du secondaire, est moins nette : dans la Communauté flamande de Belgique, en Espagne, en France, en Islande et aux Pays-Bas, la différence d'une année à l'autre n'excède jamais 14 points de pourcentage (tableau C1.3).

Bien que la proportion de jeunes restant dans le système éducatif jusqu'à l'âge de 17 ou de 18 ans dépasse 80 ou 90 pour cent dans certains pays où la scolarité obligatoire se termine à 16 ans, les données du tableau C1.3 montrent

© OCDE 2000

que les systèmes prévoyant une scolarité obligatoire plus longue parviennent en général à retenir davantage d'élèves jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire.

En Australie et dans les pays nordiques, un jeune de 20 à 29 ans sur quatre suit des études.

Bien que dans la plupart des pays, les taux de scolarisation enregistrent une baisse progressive à partir des dernières années du deuxième cycle du secondaire, plusieurs exceptions notables existent. Certains pays continuent d'enregistrer des taux relativement élevés de 20 à 29 ans. Dans les pays nordiques, plus de 25 pour cent des jeunes de 20 à 29 ans suivent encore des études (tableau C1.2).

Le passage à l'enseignement post-secondaire

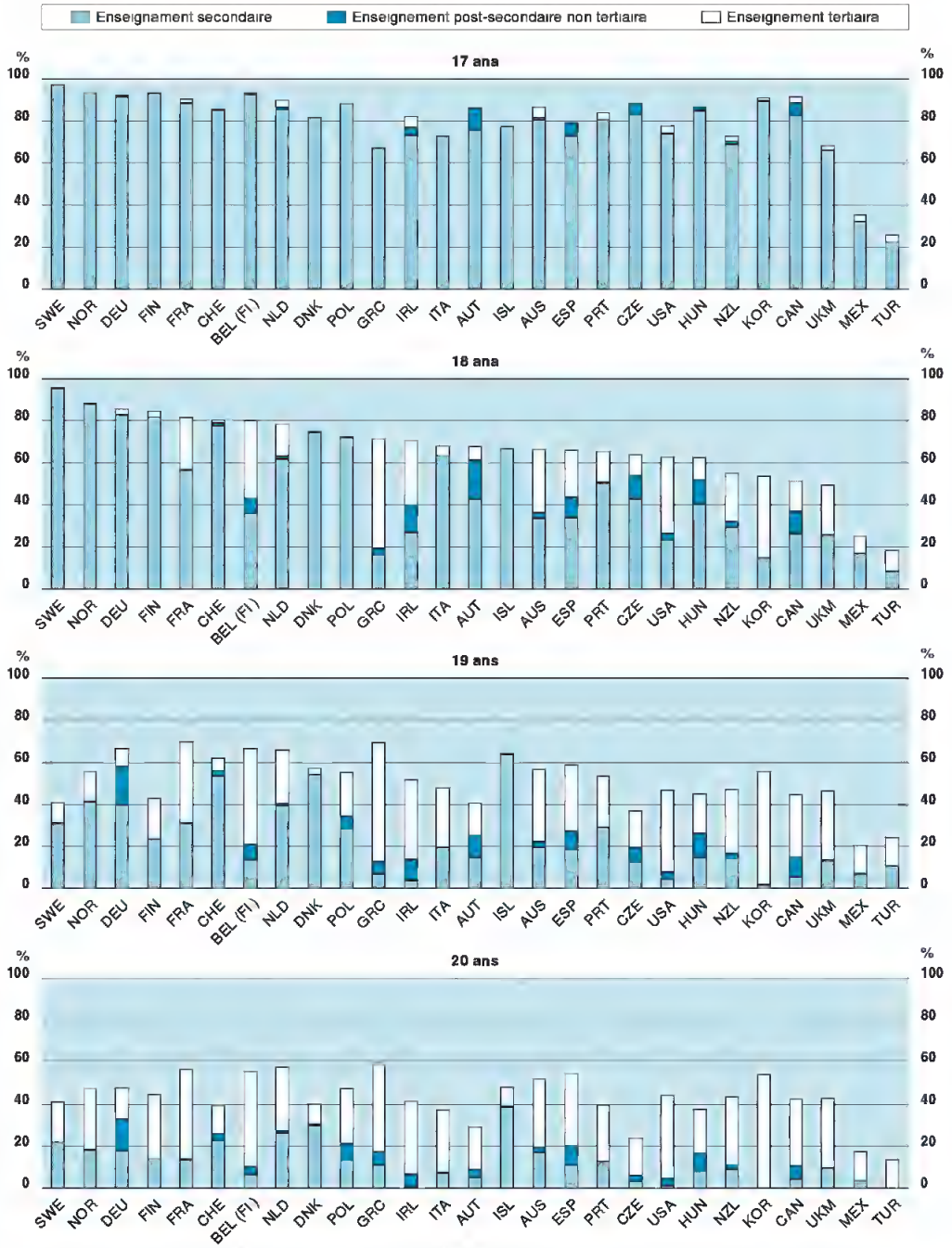
Une large palette de formations post-secondaires s'offre aussi bien aux diplômés du deuxième cycle du secondaire qui décident de ne pas chercher un emploi immédiatement qu'aux personnes qui sont déjà en activité et qui veulent améliorer leur niveau de qualification. Dans les différents pays de l'OCDE, les programmes de niveau tertiaire varient selon le degré auquel ils sont fondés sur un enseignement théorique et conçus pour préparer les étudiants à entreprendre un programme de recherche de niveau supérieur ou à exercer des professions exigeant un haut niveau de compétences (tertiaire de type A) ou selon le degré auquel ils tendent à être axés sur l'acquisition des compétences propres à un métier donné en vue d'une insertion professionnelle directe (tertiaire de type B). Si dans le passé, l'établissement qui dispensait la formation donnait une idée relativement claire du niveau des contenus d'enseignement (formation proposée, par exemple soit dans des universités, soit dans des établissements d'enseignement supérieur non universitaires), désormais la ligne de démarcation entre les différents établissements est floue.

Dans un certain nombre de systèmes, les personnes terminant le deuxième cycle du secondaire ont également la possibilité d'entreprendre des formations relativement courtes (moins de deux ans) qui les préparent à exercer des métiers donnés ou à accéder à des domaines professionnels précis. Alors que dans certains pays, il s'agit de formations de niveau supérieur ou de deuxième cursus de programme secondaire du deuxième cycle (en Allemagne, en Autriche et en Espagne, par exemple), dans d'autres, elles font partie de l'enseignement post-secondaire (au Canada et aux États-Unis notamment). Si l'on se place dans une optique de comparaison internationale, ces formations se situent à la limite de l'enseignement secondaire du deuxième cycle et de l'enseignement tertiaire. Dans 22 pays sur 27, les formations de ce genre sont proposées aux personnes ayant été au terme de leurs études secondaires. En Allemagne, en Autriche, au Canada, en Espagne, en Hongrie, en Irlande et dans la République tchèque, plus de 9 pour cent des jeunes âgés de 18 et 19 ans sont scolarisés dans ce type de programmes post-secondaires non tertiaires (niveau 4 de la CITE).

Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement post-secondaire intervient à des âges différents selon les pays (graphiques C1.2 et C1.3). A l'âge de 17 ans, les élèves du secondaire représentent encore plus de 90 pour cent de la totalité des effectifs scolarisés dans tous les pays sauf trois : l'Autriche, l'Irlande et la Turquie sont les seuls pays où plus de 10 pour cent des jeunes de cet âge sont scolarisés dans le post-secondaire.

© OCDE 2000

Graphique C1.3. **Caractéristiques de la transition entre 17 et 20 ans : taux nets de scolarisation par niveau d'enseignement, calculs basés sur le nombre d'individus (1998)**



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux nets de scolarisation à l'âge de 18 ans.

Source : OCDE

C1

© OCDE 2000

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, les élèves de 19 ans sont scolarisés dans l'enseignement post-secondaire.

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, les élèves de 19 ans sont en majorité scolarisés dans l'enseignement post-secondaire et le Danemark, l'Islande, la Suède et la Suisse sont les seuls pays qui comptent encore plus de jeunes de 20 ans dans le secondaire que dans le post-secondaire (tableau C1.3). Dans de nombreux pays, le passage à l'enseignement tertiaire se poursuit jusqu'à l'âge de 25 ans et au-delà (tableau C1.2).

Scolarisation dans l'enseignement tertiaire

En moyenne dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer suivre des études de niveau tertiaire pendant 2.3 années.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer suivre des études de niveau tertiaire pendant 2.3 années au cours de sa vie. Deux facteurs influent sur l'espérance de scolarisation dans le tertiaire : le taux d'accès à ce niveau d'enseignement et la durée théorique des études. En Australie, en Corée, aux États-Unis et en Finlande, cette espérance est supérieure à trois années. En Hongrie, au Mexique, dans la République tchèque, en Turquie et en Suisse, en revanche, l'espérance de scolarisation dans le tertiaire est de 1.6 année ou moins (voir tableau C1.1 et indicateurs C3 et C4).

Dans bien des pays, les politiques en faveur de la formation des jeunes poussent davantage à élargir l'accès à l'enseignement tertiaire.

Dans bien des pays, les politiques en faveur de la formation des jeunes poussent davantage à élargir l'accès aux études de niveau tertiaire. Jusqu'à une date récente, cette évolution a plus que compensé la baisse démographique qui conduisait à prédire une demande stable ou en baisse de la part des jeunes en fin de scolarité dans plusieurs pays, dont l'Australie et le Japon. Dans certains pays, des signes laissent à présent prévoir une stabilisation de la demande d'enseignement tertiaire, mais la tendance globale reste à la hausse.

Participation à des activités de formation continue

Les changements apportés au système éducatif proprement dit ne peuvent qu'en partie répondre à la demande croissante de qualifications.

Tous les pays de l'OCDE reconnaissent de plus en plus la nécessité d'investir dans le capital humain à travers la formation tout au long de la vie. Sur le lieu de travail et ailleurs, il est de plus en plus exigé des individus qu'ils sachent utiliser et interpréter leurs connaissances avec souplesse, et des groupes qu'ils soient capables de travailler ensemble efficacement. La formation initiale permet en partie seulement d'acquérir ces compétences car plusieurs générations seront nécessaires pour que les réformes introduites aujourd'hui dans le système éducatif touchent l'ensemble de la population. Les activités de formation continue donnent également aux personnes la possibilité de remédier aux insuffisances de leurs apprentissages antérieurs ou de les compléter.

Le tableau C1.4 indique en parallèle les taux de participation à des activités de formation continue. Plus d'un tiers de toutes les personnes âgées de 25 à 44 ans participent à des activités de formation continue (ne conduisant pas à l'obtention d'un diplôme délivré dans le système éducatif proprement dit) dans sept des dix pays pour lesquels on dispose de données comparables. Une personne âgée de 20 ans, au cours de sa vie, peut espérer bénéficier d'un volume de formation continue considérable, oscillant entre 1 000 heures environ dans la Communauté flamande de Belgique et en Pologne et plus de 2 000 heures aux Pays-Bas. Si l'on examine ces données au regard des critères d'intensité/de durée des formations, c'est-à-dire une participation de 30 heures par semaine et de 40 semaines par an en équivalent plein temps, ces chiffres laissent supposer que dans les pays de l'OCDE

© OCDE 2000

considérés, les adultes âgés de 20 à 65 ans peuvent espérer bénéficier respectivement de 0.85 à 1.7 année de formation en équivalent plein temps (voir tableau C1.4).

Participation des hommes et des femmes

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les écarts de taux de scolarisation entre les sexes sont faibles.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, les femmes peuvent espérer recevoir une formation plus longue que celle des hommes – 0.4 an de plus en moyenne. D'un pays à l'autre, l'espérance de scolarisation varie en général davantage pour les femmes que pour les hommes. Les écarts en faveur des femmes sont normalement plus grands dans les pays où l'espérance de scolarisation est élevée. En revanche, cette espérance tend à être plus courte pour les femmes que pour les hommes dans les pays où cette espérance est dans l'ensemble plus courte. Certains pays affichent des écarts considérables entre les sexes. En Corée, en Turquie et en Suisse, les hommes peuvent espérer être scolarisés pendant 0.9 à 2 ans de plus que les femmes alors qu'aux États-Unis, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède, l'espérance de scolarisation des femmes dépasse celle des hommes de plus d'une année (tableau C1.1). Ces écarts sont essentiellement dus aux disparités observées entre les hommes et les femmes dans les taux de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire. Dans les pays de l'OCDE, il n'y a pratiquement aucune différence de taux de scolarisation entre les filles et les garçons dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. La différence d'espérance de scolarisation observée en Corée entre les hommes et les femmes est surtout due aux écarts constatés dans les taux de scolarisation au niveau tertiaire (indicateur C3). Le plus souvent, toutefois, les femmes n'étudient pas les mêmes disciplines que les hommes (voir indicateur C4).

C1

Peu d'éléments mettent en évidence des disparités systématiques entre hommes et femmes dans le nombre d'heures de formation suivies.

Les taux de participation à des activités de formation continue sont en général les mêmes pour les hommes que pour les femmes dans les dix pays pour lesquels des données sont disponibles. Les écarts observables entre les hommes et les femmes ne sont jamais statistiquement significatifs sauf dans un cas : en Nouvelle-Zélande, dans le groupe d'âges 25-34 ans, les hommes ont plus de chances (13 pour cent) que les femmes de participer à des activités de formation continue (tableau C1.4).

DÉFINITIONS

Les données portent sur l'année scolaire 1997/98 et proviennent de la collecte UOE de statistiques sur l'éducation...

Sauf indication contraire, les chiffres sont exprimés en nombre de personnes physiques, ce qui veut dire qu'aucune distinction n'est faite entre les élèves/étudiants suivant des études à temps complet et à temps partiel. Il est difficile de donner une définition normalisée de ces deux modes de scolarisation, car de nombreux pays ne font pas la distinction, bien qu'en pratique, certains au moins de leurs élèves/étudiants puissent être considérés ailleurs comme des élèves/étudiants à temps partiel. Dans certains pays, les données ne couvrent pas intégralement la formation à temps partiel.

... ainsi que du projet pilote sur les indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) réalisé en 1999.

Pour calculer la durée moyenne pendant laquelle un enfant de 5 ans peut espérer être scolarisé au cours de sa vie, appelée ici «espérance de scolarisation», on a additionné les taux nets de scolarisation pour chaque âge à partir de 5 ans. Si, au cours des années suivantes, une tendance à l'allongement (ou à la réduction) de la durée des études devait se manifester, la durée moyenne réelle de scolarisation de la cohorte en serait allongée (ou réduite).

© OCDE 2000

La prudence s'impose donc dans la comparaison des données sur l'espérance de scolarisation. Ni la durée de l'année scolaire, ni la qualité de l'enseignement ne sont nécessairement identiques dans chaque pays.

Pour obtenir les pourcentages des taux nets de scolarisation figurant dans le tableau C1.2, on a divisé le nombre d'élèves/étudiants d'un groupe d'âge donné, scolarisés dans le système éducatif, tous niveaux confondus, par l'effectif de la population du même groupe d'âge. Le tableau C1.3 montre les taux de scolarisation nets des jeunes âgés de 16 à 20 ans, par âge et selon le niveau d'enseignement.

Le tableau C1.1 présente l'espérance de scolarisation durant l'année scolaire 1989/90. Les données sur les effectifs scolarisés en 1989/90 ont été obtenues grâce à une enquête spéciale réalisée en 1997.

Les données relatives aux activités de formation continue proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS).

Dans la plupart des pays, l'Enquête de 1994/95 sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS) entreprise conjointement par l'OCDE et Statistique Canada portait sur un échantillon de 2 000 à 4 500 personnes, ce qui est relativement faible pour obtenir des réponses représentatives à l'échelle nationale et ce qui limite nécessairement les possibilités d'analyser des sous-groupes de population, les effectifs risquant d'être trop petits pour permettre un calcul fiable des différents paramètres. Chacune des comparaisons statistiques établies dans cet indicateur a été soumise à des tests afin d'en vérifier la signification. Pour chacun des tableaux, les erreurs-type sont indiquées entre parenthèses.

Le questionnaire de référence utilisé dans l'enquête recense la participation à toute activité de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête. Au Canada, par exemple, la question suivante était posée : «Au cours des 12 derniers mois, c'est-à-dire depuis août 1993, avez-vous reçu une formation ou un enseignement, qu'il s'agisse par exemple d'un cycle d'études, de leçons particulières, de cours par correspondance, d'ateliers, d'une formation sur le tas, d'un apprentissage, d'un stage artistique, d'un stage d'artisanat ou d'autres activités de loisir, ou tout autre type de formation ou d'enseignement?» Il s'agit là d'une définition très large de la formation, qui recouvre un éventail relativement plus vaste de types de formation que ce n'est le cas dans d'autres enquêtes. Pour les besoins de cet indicateur, il est nécessaire d'établir une distinction entre les études suivies pendant la scolarisation – dont il est tenu compte dans l'espérance de scolarisation (tableau C1.1) – et les activités de formation continue des personnes qui ont quitté le système éducatif. Sont donc exclues les activités de formation dont les bénéficiaires ont indiqué qu'elles débouchaient sur des diplômes délivrés dans le cadre du système éducatif puisque celles-ci sont très vraisemblablement comptabilisées dans le tableau C1.1.

© OCDE 2000

Tableau C1.1. **Espérance de scolarisation en années dans les conditions actuelles**[1]

	1998									1990
	Temps plein et temps partiel							Temps plein	Temps partiel	Temps plein et temps partiel
	Tous niveaux d'enseignement confondus			Primaire et 1er cycle du secondaire	2e cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Enseign tertiaire	Tous niveaux d'enseign confondus	Tous niveaux d'enseign confondus	Tous niveaux d'enseign confondus
	H + F	Hommes	Femmes	H + F				H + F		H + F
Pays de l'OCDE										
Australie	20.0	m	m	11.4	4.3	0.6	3.1	14.2	5.8	16.4
Autriche	16.0	16.2	15.9	8.2	3.7	0.5	2.2	15.8	0.2	14.3
Belgique (Com. flamande)	17.3	17.0	17.7	8.6	4.8	0.5	2.4	15.4	1.9	m
Canada	16.7	16.4	16.9	8.9	3.5	0.7	2.8	15.4	1.3	16.5
République tchèque	15.1	15.0	15.1	9.1	2.9	0.5	1.3	14.9	0.2	13.9
Danemark	17.5	17.1	17.9	9.8	3.3	0.1	2.4	17.5	n	16.1
Finlande	17.9	17.3	18.6	9.1	4.0	n	3.8	17.9	n	15.5
France	16.6	16.4	16.8	9.5	3.3	n	2.6	16.6	n	m
Allemagne	16.8	17.0	16.7	10.1	2.9	0.5	2.0	16.8	0.1	m
Grèce	15.5	15.4	15.6	9.0	2.8	0.5	2.4	15.4	0.2	m
Hongrie	15.6	15.4	15.8	8.2	3.7	0.5	1.6	14.4	1.2	13.8
Islande	17.7	17.3	18.1	10.0	4.8	0.1	2.0	16.6	1.0	16.0
Irlande	15.9	15.5	16.2	10.7	2.3	0.6	2.3	15.1	0.8	14.5
Italie	15.7	15.5	15.9	8.2	4.2	n	2.3	15.5	0.1	m
Japon	m	m	m	9.1	3.0	m	m	m	m	m
Corée	15.5	16.4	14.7	8.9	2.9	a	3.3	15.5	n	m
Luxembourg	m	m	m	m	3.2	m	m	m	m	m
Mexique	12.2	12.2	12.0	9.1	1.3	a	0.9	12.2	n	11.8
Pays-Bas	17.2	17.4	17.0	10.6	3.3	0.1	2.2	16.4	0.8	16.7
Nouvelle-Zélande	17.1	16.5	17.7	10.2	3.8	0.3	2.9	15.3	1.8	14.8
Norvège	17.7	17.2	18.1	9.9	3.9	0.1	3.0	16.9	0.8	16.0
Pologne	15.6	15.3	15.9	8.0	4.0	0.3	2.0	14.0	1.6	m
Portugal	16.9	16.6	17.2	11.0	3.0	a	2.2	16.9	n	13.7
Espagne	17.3	16.9	17.7	8.8	4.3	0.5	2.7	16.7	0.6	15.4
Suède	19.4	18.1	20.8	9.8	5.5	m	2.4	16.6	2.8	m
Suisse	16.2	16.7	15.8	9.6	3.2	0.2	1.6	15.9	0.3	15.3
Turquie	9.7	10.7	8.7	6.9	1.6	a	1.2	9.7	n	m
Royaume-Uni	17.1	16.4	17.8	8.9	5.7	x	2.5	14.2	2.9	15.4
États-Unis	16.8	16.1	17.5	9.5	2.6	0.4	3.5	14.9	1.9	16.3
Moyenne des pays	**16.4**	**16.1**	**16.5**	**9.3**	**3.5**	**0.3**	**2.3**	**15.4**	**1.3**	**15.1**
Participants au projet IEM										
Argentine	15.4	14.8	16.0	10.2	1.7	a	2.4	13.6	1.8	m
Brésil	14.8	14.6	15.0	10.5	2.2	a	0.7	14.8	n	11.8
Chili	14.2	m	m	8.3	3.3	a	1.5	14.2	n	13.1
Chine	10.1	m	m	8.5	1.2	0.1	0.3	2.1	8.0	m
Égypte	m	m	m	7.7	2.0	m	m	m	m	m
Indonésie	9.6	9.8	9.3	7.6	1.0	n	0.6	m	m	m
Jordanie	11.6	m	m	9.0	1.4	a	1.0	m	m	m
Malaisie	12.1	11.9	12.3	8.4	1.6	0.1	0.8	12.0	0.1	10.7
Paraguay	11.2	11.1	11.2	9.0	1.1	a	0.4	11.2	n	m
Philippines	12.3	11.9	12.6	9.5	0.7	0.2	1.6	12.0	0.3	m
Thaïlande	m	m	m	9.0	3.0	m	1.5	m	m	m
Uruguay	14.9	14.0	15.7	9.9	2.2	a	1.7	14.9	n	m
Zimbabwe	9.6	10.2	9.2	8.9	0.7	a	n	9.6	n	m

Non compris les élèves préscolarisés de moins de 5 ans.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

C1

© OCDE 2000

Tableau C1.2. **Taux de scolarisation des élèves/étudiants à plein temps et à temps partiel par âge (1998)**

	Âge de fin d'obligation scolaire	Nombre d'années pendant lesquelles plus de 90 % de la population est scolarisée	Fourchette d'âge à l'intérieur de laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée	Élèves/étudiants âgés de : 4 ans et moins de 4 ans en % de la population âgée de 3 à 4 ans	5-14 ans en % de la population âgée de 5 à 14 ans	15-19 ans en % de la population âgée de 15 à 19 ans	20-29 ans en % de la population âgée de 20 à 29 ans	30-39 ans en % de la population âgée de 30 à 39 ans	40 ans et plus en % de la population âgée de 40 ans et plus
Pays de l'OCDE									
Australie	15	11	6-16	22.4	97.8	81.6	27.1	14.5	6.0
Autriche	15	11	5-15	36.0	98.9	76.2	17.4	3.4	0.3
Belgique (Com. flamande)	18	15	3-17	82.4	96.2	86.1	19.5	4.3	1.7
Canada	16	12	6-17	14.6	97.0	78.0	19.8	4.4	1.1
République tchèque	15	12	5-16	41.3	99.2	74.9	13.2	0.8	n
Danemark	16	12	5-16	53.1	98.4	80.1	27.9	5.5	0.7
Finlande	16	10	7-17	23.5	90.6	82.1	33.1	7.6	1.3
France	16	15	3-17	78.9	99.9	87.8	19.1	1.9	x
Allemagne	18	12	6-17	49.2	97.5	88.3	21.7	3.0	0.2
Grèce	14.5	10	6-15	17.9	97.8	77.6	18.4	n	n
Hongrie	16	12	5-16	52.1	99.8	75.4	14.8	2.5	n
Islande	16	10	6-15	77.4	98.0	79.7	29.5	6.0	1.5
Irlande	15	12	5-16	18.8	99.8	80.7	15.5	2.2	x
Italie	14	12	3-14	63.7	99.1	69.8	16.8	1.7	0.1
Japon	15	14	4-17	49.7	101.0	m	m	m	m
Corée	14	12	6-17	10.3	92.1	78.6	20.9	1.1	0.2
Luxembourg	15	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	15	6	6-11	22.1	93.2	38.5	8.3	1.7	0.6
Pays-Bas	18	14	4-17	32.8	99.3	86.0	22.0	3.5	1.4
Nouvelle-Zélande	16	12	4-15	58.6	99.7	71.7	20.3	8.4	2.7
Norvège	16	12	6-17	47.3	96.9	86.4	26.5	5.2	1.1
Pologne	15	11	6-16	17.5	93.2	81.4	20.6	2.2	x
Portugal	14	10	6-15	38.3	106.4	76.2	19.3	3.4	0.6
Espagne	16	12	4-15	63.4	104.4	76.5	23.7	2.6	0.3
Suède	16	13	6-18	42.8	96.5	86.1	30.4	13.3	2.7
Suisse	15	11	6-16	12.7	98.0	84.1	17.6	3.1	0.1
Turquie	14	4	7-10	0.8	72.5	31.9	7.2	1.5	0.2
Royaume-Uni	16	12	4-15	50.6	98.9	69.5	18.1	8.8	3.2
États-Unis	17	10	6-15	31.8	99.8	74.2	21.4	5.6	1.6
Moyenne des pays	**16**	**11**	**–**	**39.6**	**97.2**	**76.3**	**20.4**	**4.4**	**1.2**
Participants au projet IEM									
Argentine	14	9	5-13	22.1	102.1	59.4	19.5	4.4	0.8
Brésil	14	7	8-14	14.0	89.6	71.4	17.4	4.5	1.2
Chili	14	9	6-15	11.8	91.4	m	m	m	m
Chine	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Égypte	13	5	6-10	m	83.3	m	m	m	m
Inde	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	15	2	7-12	1.9	74.3	37.0	3.3	n	n
Israël	14	13	4-16	73.4	96.3	62.9	19.3	4.2	0.9
Jordanie	15	2	7-8	9.5	83.5	m	m	m	m
Malaisie	16	7	6-12	2.5	95.3	38.2	4.9	0.3	n
Paraguay	14	5	7-11	3.7	84.4	36.6	2.3	0.1	n
Philippines	12	6	7-17	n	83.4	72.2	3.5	n	n
Fédération de Russie	15	m	m	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	14	2	5-6	35.7	86.3	51.8	2.3	n	n
Uruguay	15	8	6-13	14.2	98.6	54.0	16.7	3.2	0.4
Zimbabwe	15	3	8-11	n	75.2	38.4	0.6	n	n

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau C1.3. **Caractéristiques de la transition entre 15 et 20 ans : taux net de scolarisation par niveau d'enseignement**

Calculs basés sur le nombre d'individus (1998)

		15 ans	16 ans			17 ans			18 ans			19 ans			20 ans		
	Âge d'obtention d'un diplome de fin d'études secondaires	Enseignement secondaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire	Enseignement secondaire	Enseignement post-secondaire non tertiaire	Enseignement tertiaire
Pays de l'OCDE																	
Australie	19	99	97	n	n	81	1	5	34	3	30	20	3	35	17	2	32
Autriche	17-19	94	88	n	n	75	11	n	43	19	6	15	11	15	5	4	20
Belgique (Com. flamande)	18-19	97	94	n	n	93	n	1	36	7	37	14	7	46	6	4	45
Canada	18	103	99	n	n	83	6	3	26	11	15	5	10	29	4	6	32
République tchèque	18-19	100	96	n	n	83	5	n	43	11	10	12	7	17	3	3	18
Danemark	19-20	98	93	n	n	82	n	n	74	n	n	54	n	3	30	n	10
Finlande	19	100	89	n	n	93	n	n	82	n	3	24	n	19	14	n	31
France	18-20	96	95	n	n	88	n	2	56	n	25	31	n	38	14	n	43
Allemagne	19	98	96	n	n	91	n	1	83	n	3	40	18	8	18	15	15
Grèce	18	92	90	n	n	67	n	n	16	3	52	7	6	57	11	6	42
Hongrie	16-18	93	97	n	n	85	2	n	40	12	10	15	12	19	8	9	21
Islande	20	100	89	n	n	77	n	n	67	n	n	64	n	1	39	n	9
Irlande	17-18	97	91	1	n	73	4	5	27	13	31	4	10	38	n	6	35
Italie	17-19	86	78	n	n	73	n	n	63	n	5	20	n	28	7	n	30
Japon	18	99	96	a	a	94	a	n	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	18	96	96	a	n	90	a	1	15	a	39	2	a	54	n	a	54
Luxembourg	18-19	88	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	18	51	42	a	a	32	a	3	17	a	8	7	a	13	4	a	14
Pays-Bas	18-19	99	96	1	n	85	1	3	62	1	15	39	1	25	26	1	30
Nouvelle-Zélande	18	95	88	n	n	69	1	2	29	3	23	14	3	30	9	2	32
Norvège	19	100	94	n	n	93	n	n	88	n	n	41	n	14	18	1	29
Pologne	18-20	86	90	n	n	88	n	n	72	n	n	28	6	21	13	8	26
Portugal	18	90	84	a	n	81	a	3	51	a	15	29	a	24	13	a	27
Espagne	16-18	94	85	3	n	73	6	n	34	10	22	18	9	31	11	9	34
Suède	19	97	98	m	n	97	m	n	95	m	n	31	m	10	22	m	19
Suisse	18-20	98	90	n	n	85	n	n	78	1	1	54	3	6	23	3	13
Turquie	17	47	43	a	n	22	a	3	8	a	10	11	a	14	a	a	14
Royaume-Uni	16-18	101	81	x	n	66	x	2	25	x	24	14	x	33	10	x	33
États-Unis	18	99	84	n	n	74	n	3	23	3	37	4	3	39	1	3	40
Moyenne des pays	**18**	**93**	**88**	**n**	**n**	**78**	**1**	**1**	**48**	**4**	**16**	**23**	**4**	**25**	**12**	**3**	**28**
Participants au projet IEM																	
Argentine	18	72	64	a	n	54	a	3	27	a	19	20	a	26	x	a	25
Brésil	17-18	71	68	a	n	61	a	1	53	a	4	42	a	6	26	a	7
Chili	18	88	84	a	n	74	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m
Chine	18	46	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	18	44	36	n	n	33	n	n	28	n	14	11	n	19	4	n	18
Israel	17	98	95	a	n	89	n	n	17	1	2	3	1	4	1	1	8
Jordanie	17	76	69	a	n	54	a	n	17	a	34	5	a	x	n	a	x
Malaisie	19	68	62	n	n	16	2	n	10	1	12	3	2	11	n	1	18
Paraguay	17	49	48	a	n	39	a	n	24	a	1	9	a	2	5	a	2
Philippines	17	73	70	n	n	35	10	55	17	4	41	6	3	29	1	n	24
Fédération de Russie	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	17	73	56	m	n	41	m	n	23	m	35	4	m	26	n	m	12
Uruguay	17	70	62	a	a	52	a	3	35	a	13	22	a	13	15	a	10
Zimbabwe	19	42	42	a	n	39	a	n	23	a	n	11	a	x	2	a	x

ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

C1

© OCDE 2000

Tableau C1.4. **Espérance de formation au cours du cycle de vie en nombre d'heures. Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans participant à des activités de formation continue et nombre moyen d'heures de formation au cours de l'année précédente, selon l'intensité de la formation, le sexe et le groupe d'âge (1994-1995)**

		Espérance de formation en dehors du système éducatif proprement dit	Taux de participation, par groupe d'âge					Nombre moyen annuel d'heures de formation, par participant, par groupe d'âge				
			25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
Belgique (Flandre)	H + F	1 020 (92.9)	23 (2.0)	20 (1.4)	21 (2.0)	12 (2.0)	20 (19.6)	110 (17.1)	114 (14.7)	87 (16.5)	m (m)	103 (9.3)
	Femmes	924 (146.5)	22 (2.7)	17 (2.4)	17 (2.2)	m (m)	17 (1.2)	72 (16.6)	109 (29.1)	m (m)	m (m)	91 (13.8)
	Hommes	1 069 (116.6)	24 (3.1)	23 (2.2)	24 (3.1)	m (m)	23 (1.5)	141 (29.2)	118 (15.2)	76 (28.7)	m (m)	114 (12.8)
Canada	H + F	m (m)	32 (3.1)	37 (3.0)	28 (5.2)	12 (3.9)	30 (30.0)	104 (13.8)	93 (15.1)	102 (8.7)	75 (97.4)	97 (5.3)
	Femmes	m (m)	29 (4.5)	38 (5.4)	30 (11.3)	14 (8.6)	30 (3.5)	112 (28.3)	98 (20.2)	87 (15.2)	102 (123.5)	101 (15.2)
	Hommes	m (m)	35 (5.7)	37 (4.7)	27 (6.6)	m (m)	30 (2.2)	96 (21.2)	86 (23.9)	117 (22.3)	m (m)	94 (11.5)
Irlande	H + F	1 219 (171.5)	21 (2.1)	21 (2.5)	17 (3.7)	m (m)	18 (18.0)	172 (24.3)	152 (35.9)	125 (33.2)	m (m)	147 (12.8)
	Femmes	1 299 (282.0)	22 (2.4)	26 (2.6)	17 (4.5)	m (m)	19 (2.0)	169 (44.2)	152 (47.5)	86 (26.1)	m (m)	140 (28.4)
	Hommes	1 140 (210.6)	20 (2.8)	17 (3.4)	17 (3.7)	m (m)	17 (2.4)	175 (53.1)	m (m)	m (m)	m (m)	157 (29.8)
Pays-Bas	H + F	2 027 (159.9)	38 (1.8)	35 (2.2)	30 (1.7)	16 (2.2)	31 (31.4)	164 (17.0)	126 (11.9)	100 (11.2)	83 (14.3)	131 (8.5)
	Femmes	2 071 (300.7)	36 (2.3)	35 (2.8)	26 (2.3)	20 (3.1)	30 (1.1)	162 (22.7)	119 (14.8)	80 (11.1)	81 (22.2)	122 (9.9)
	Hommes	2 029 (174.1)	41 (3.0)	35 (2.7)	33 (3.3)	m (m)	33 (1.4)	166 (24.7)	133 (20.5)	115 (19.4)	m (m)	139 (13.4)
Nouvelle-Zélande	H + F	1 714 (146.2)	41 (2.0)	42 (2.2)	41 (2.9)	24 (3.0)	38 (38.2)	140 (23.6)	127 (18.2)	95 (16.3)	97 (32.1)	121 (11.7)
	Femmes	1 464 (113.3)	34 (2.6)	39 (2.6)	42 (3.0)	22 (3.3)	35 (1.4)	131 (20.7)	111 (14.5)	93 (18.0)	81 (22.9)	109 (9.0)
	Hommes	1976 (289.1)	48 (3.3)	45 (2.9)	39 (5.1)	26 (4.6)	41 (1.4)	147 (30.5)	142 (31.2)	98 (26.5)	112 (58.0)	132 (17.6)
Pologne	H + F	1 024 (104.1)	17 (1.1)	17 (1.7)	14 (1.9)	m (m)	13 (13.4)	144 (34.4)	138 (48.3)	119 (27.3)	m (m)	137 (24.7)
	Femmes	911 (139.5)	15 (2.0)	17 (1.9)	12 (1.9)	m (m)	12 (1.0)	m (m)	93 (26.6)	m (m)	m (m)	139 (23.6)
	Hommes	1 149 (171.0)	19 (3.4)	16 (2.3)	15 (2.8)	m (m)	14 (1.3)	105 (26.9)	181 (87.9)	m (m)	m (m)	134 (40.8)
Suède	H + F	m (m)	48 (2.6)	56 (2.3)	56 (1.6)	38 (1.9)	50 (50.1)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)
	Femmes	m (m)	47 (3.6)	56 (3.0)	59 (3.0)	39 (2.0)	51 (1.3)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)
	Hommes	m (m)	49 (4.5)	56 (3.1)	52 (2.4)	36 (2.8)	49 (1.2)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)
Suisse	H + F	1 761 (131.5)	44 (2.2)	44 (2.7)	38 (2.5)	25 (3.3)	39 (38.7)	112 (11.9)	83 (6.4)	100 (14.4)	67 (9.4)	96 (6.6)
	Femmes	1 624 (161.2)	42 (3.4)	45 (3.4)	38 (4.4)	22 (3.8)	37 (1.7)	112 (17.5)	74 (6.0)	87 (13.5)	64 (16.5)	88 (7.3)
	Hommes	1 882 (188.2)	46 (2.7)	42 (3.2)	38 (3.5)	29 (4.0)	40 (1.5)	113 (16.4)	96 (14.3)	114 (27.2)	70 (10.7)	103 (10.0)
Royaume-Uni	H + F	1 693 (152.9)	43 (1.6)	45 (2.1)	38 (2.0)	22 (1.7)	38 (38.4)	93 (8.8)	89 (11.6)	76 (9.2)	80 (19.4)	86 (6.3)
	Femmes	1 404 (137.5)	41 (2.1)	44 (2.8)	36 (2.4)	22 (3.1)	37 (1.5)	62 (5.0)	65 (8.1)	85 (17.8)	85 (35.8)	71 (7.1)
	Hommes	1998 (275.2)	45 (3.0)	47 (3.1)	41 (3.4)	22 (2.3)	40 (1.5)	123 (16.5)	109 (17.3)	68 (8.6)	76 (18.0)	100 (9.2)
États-Unis	H + F	1 680 (112.2)	35 (2.8)	41 (2.1)	43 (2.4)	28 (3.0)	37 (37.2)	139 (21.8)	95 (12.6)	76 (9.8)	60 (11.2)	95 (8.3)
	Femmes	1 544 (127.7)	36 (3.6)	37 (2.9)	42 (2.6)	32 (4.5)	37 (1.5)	117 (23.7)	82 (13.3)	75 (10.0)	71 (17.9)	87 (8.1)
	Hommes	1 774 (178.2)	33 (3.9)	45 (3.4)	44 (3.2)	23 (3.6)	37 (1.8)	168 (41.1)	107 (18.2)	76 (18.3)	48 (12.4)	104 (12.9)

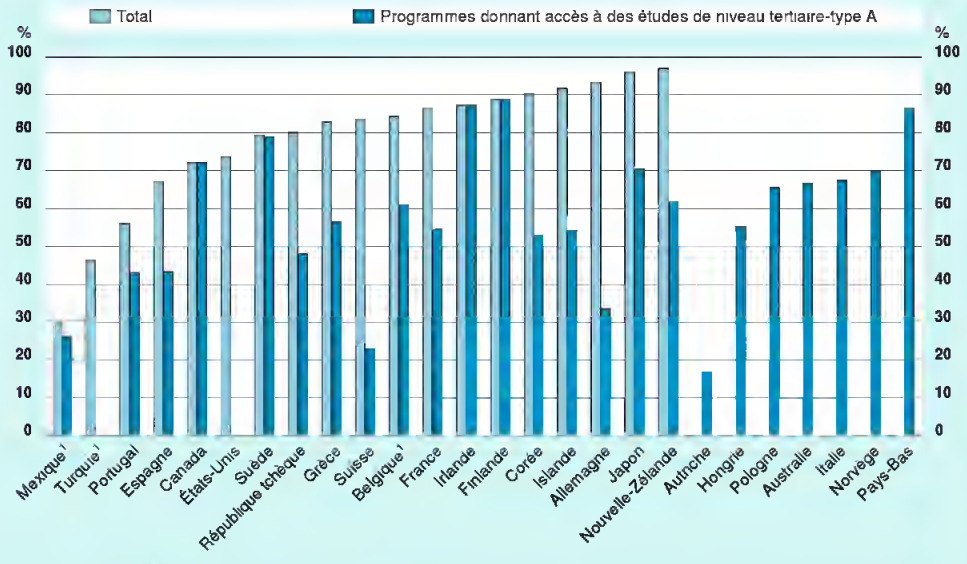
Les chiffres indiqués entre parenthèses représentent l'erreur d'échantillonnage.
Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Voir notes en annexe 3.

SCOLARISATION ET TAUX DE RÉUSSITE DANS LE SECONDAIRE

- La proportion de personnes qui atteignent le deuxième cycle du secondaire a enregistré une progression rapide au fil des ans. Dans tous les pays sauf quatre, les taux de diplômés de fin d'études secondaires sont supérieurs à 70 pour cent et ils dépassent 90 pour cent en Allemagne, en Islande, au Japon et en Nouvelle-Zélande. L'objectif est maintenant de s'assurer que le pourcentage restant n'est pas laissé de côté avec les risques d'exclusion qui pourraient en résulter.
- Dans trois pays sur quatre, les élèves du deuxième cycle du secondaire sont en majorité scolarisés dans des programmes qui sont essentiellement conçus pour les préparer à des études théoriques de niveau tertiaire (tertiaire-type A).
- Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves du deuxième cycle du secondaire peuvent choisir entre des formations professionnelles, préprofessionnelles ou générales. Dans la moitié d'entre eux, les élèves scolarisés à ce niveau suivent dans leur majorité des formations professionnelles ou des formations en apprentissage.

C2

Graphique C2.1. **Proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la population ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme, selon le type de programme (1998)**



1. Les taux bruts de diplômés peuvent comprendre des doubles comptages

Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion de diplômés, toutes filières confondues, dans la population ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme.

Source : OCDE

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur présente les taux d'obtention d'un diplôme dans différentes filières de l'enseignement secondaire du deuxième cycle et dans du post-secondaire non tertiaire.

Le niveau de qualification exigé dans les pays de l'OCDE ne cesse d'augmenter, le diplôme de fin d'études secondaires est donc le bagage minimum requis pour parvenir à s'insérer dans la vie active. De plus, ce diplôme ouvre l'accès à des possibilités de formation plus avancées (post-secondaires) et prépare également à entrer directement sur le marché du travail. S'il est vrai dans de nombreux pays que la loi autorise les élèves à sortir du système éducatif à la fin du premier cycle du secondaire, les jeunes qui, dans les pays de l'OCDE, quittent le système sans diplôme de fin d'études secondaires ont en général beaucoup de mal à trouver un emploi (voir chapitre E).

Bien que des taux élevés de fin des études secondaires ne garantissent pas que les diplômés à ce niveau aient acquis les savoirs et savoir-faire de base nécessaires pour s'insérer dans le marché du travail, le taux de réussite en fin d'études secondaires est un indicateur de l'efficacité avec laquelle le système éducatif produit actuellement des jeunes dotés de qualifications minimums.

Il donne également une répartition des élèves en fonction de la finalité des programmes suivis.

Alors que l'achèvement des études secondaires devient la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, les itinéraires pour y parvenir sont de plus en plus divers. Les programmes suivis dans le deuxième cycle du secondaire peuvent se différencier de par leurs contenus d'enseignement qui dépendent souvent du type d'études ultérieures ou de professions auxquelles le programme doit préparer les élèves. Dans les pays de l'OCDE, les programmes dispensés dans le deuxième cycle du secondaire sont pour la plupart principalement conçus pour préparer les élèves à poursuivre leurs études au niveau tertiaire. Ces programmes peuvent avoir une orientation générale ou professionnelle. Dans la plupart des pays, il existe aussi des programmes de niveau du deuxième cycle secondaire, essentiellement destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active. D'autres pays n'assurent une formation professionnelle qu'à l'issue des études secondaires mais le contenu de ces programmes post-secondaires est souvent d'un niveau analogue à celui que proposent certains pays dans le deuxième cycle du secondaire.

Observations et explications

Taux de diplômés du deuxième cycle du secondaire

Dans tous les pays sauf cinq, les taux de diplômés de fin d'études secondaires sont supérieurs à 70 pour cent. En Allemagne, en Autriche, en Islande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, ils dépassent 90 pour cent.

Le taux d'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire du deuxième cycle correspond au nombre de personnes, quel que soit leur âge, qui obtiennent pour la première fois un diplôme de fin d'études secondaires pour 100 personnes ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme (voir annexe 1). Ce taux reflète non seulement la réussite des élèves ayant l'âge traditionnel en fin d'études secondaires, mais aussi celle d'élèves plus âgés (ceux qui, par exemple, ont bénéficié d'un enseignement de la deuxième chance). Dans tous les pays de l'OCDE sauf cinq, le taux d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires est supérieur à 70 pour cent (tableau C2.2). Dans onze des 23 pays pour lesquels on dispose de chiffres comparables, ce taux est supérieur à 85 pour cent et en Allemagne, en Autriche, en Islande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, il

© OCDE 2000

dépasse 90 pour cent. Les taux de diplômés indiqués dans le tableau C2.2 peuvent, dans le cas de certains pays comme l'Autriche et les Pays-Bas, être surévalués en raison de doubles comptages.

Les effectifs atteignant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont augmenté dans la quasi-totalité des pays.

Le Mexique et la Turquie sont les pays de l'OCDE qui enregistrent les taux de diplômés de fin d'études secondaires les plus faibles (respectivement 46 et 30 pour cent). Parmi les élèves qui au Canada et aux États-Unis n'achèvent pas avec succès la dernière année de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, il est probable qu'une proportion assez importante passera à un stade ultérieur l'examen du General Educational Development (GED). Le titre correspondant est officiellement considéré comme l'équivalent d'un diplôme de fin d'études secondaires.

Une comparaison avec le niveau de formation atteint par les générations précédentes (indicateur A3) révèle que le pourcentage de personnes qui vont au terme de leurs études secondaires a fortement augmenté.

Scolarisation et achèvement des études en fonction de la finalité des programmes

Les programmes du deuxième cycle du secondaire sont classés en sous-catégories en fonction du débouché auquel ils sont censés préparer les élèves.

Dans la plupart des pays, les élèves ne suivent pas un programme uniforme dans le deuxième cycle du secondaire. Pour distinguer les différentes catégories de programme, l'un des moyens est de les classer en fonction du type d'études ou de débouchés sur le marché du travail, auquel ils sont respectivement destinés à préparer les élèves. La classification internationale type de l'éducation (CITE) distingue trois types de programmes d'enseignement secondaire du deuxième cycle en fonction de leurs «débouchés» respectifs :

CITE 3A : Programmes conçus pour permettre d'accéder directement à des formations tertiaires aux contenus théoriques, c'est-à-dire à des formations permettant d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de formation à la recherche de haut niveau et à des professions exigeant des qualifications importantes (enseignement tertiaire de type A) ;

CITE 3B : Programmes conçus pour permettre d'accéder directement à des programmes d'études tertiaires axés sur l'acquisition de compétences professionnelles précises (enseignement tertiaire de type B) ;

CITE 3C : Programmes qui ne sont pas conçus pour aboutir directement à un enseignement tertiaire de type A ou B. Ces programmes sont destinés à préparer les élèves à entrer directement dans la vie active, à accéder à des programmes d'enseignement post-secondaires non tertiaires (CITE 4) ou à d'autres programmes d'enseignement secondaires du deuxième cycle.

Pour interpréter l'expression «accès direct», il convient de s'en tenir ni à une définition strictement juridique de la finalité des programmes, ni au débouché proprement dit des élèves (qui peut varier beaucoup selon la situation du marché du travail du moment). Les programmes sont qualifiés de types A, B ou C en fonction de l'orientation théorique des études ce qui revient à poser la question suivante : à quel type de programme tertiaire les études suivies dans le deuxième cycle du secondaire sont censées préparer les élèves?

© OCDE 2000

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, plus de la moitié des élèves quittent le système éducatif à la fin du deuxième cycle du secondaire et entrent dans la vie active.

Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, plus de la moitié des élèves quittent le système éducatif à la fin du deuxième cycle du secondaire et entrent dans la vie active. Il est capital que ces élèves acquièrent à ce niveau d'enseignement les savoirs et savoir-faire dont ils ont besoin en vue d'une insertion professionnelle directe. Pour les autres élèves, le deuxième cycle du secondaire constitue essentiellement une phase qui les prépare à poursuivre des études au niveau tertiaire. Les taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire et les taux de scolarisation dans les formations post-secondaires non tertiaires donnent une idée de la proportion d'une cohorte d'âge qui poursuit des études à l'issue du deuxième cycle du secondaire (voir indicateur C3).

Dans presque trois pays sur quatre, les élèves du deuxième cycle du secondaire suivent en majorité des études destinée à entrer dans le tertiaire de type A.

Dans 20 pays sur 28, les élèves sont en majorité scolarisés dans des filières destinées à les préparer à des études plus poussées de niveau tertiaire, type A (voir tableau C2.1). Dans la plupart des pays, les taux d'accès aux formations tertiaires de type A sont sensiblement plus faibles que les taux de diplômés sortant des filières secondaires du deuxième cycle qui sont conçues pour préparer les élèves à accéder à ces formations – ce qui laisse supposer que ces programmes doivent nécessairement préparer les élèves à passer à d'autres formes d'études complémentaires et également à entrer directement dans le monde du travail.

En Allemagne et en Suisse, plus de 60 pour cent des élèves (47 pour cent en Autriche) sont scolarisés dans des filières qui donnent accès à des études plus poussées de niveau tertiaire de type B. Ces filières proposent surtout des formations en apprentissage (système dual). A l'issue de ces formations, les étudiants entrent pour la plupart dans la vie active, car de nombreuses formations tertiaires de type B exigent une expérience professionnelle préalable.

Dans le deuxième cycle du secondaire, certains pays comme le Canada et les États-Unis, proposent des programmes de type plus «modulaires», qu'il est difficile de classer en fonction de la finalité des études. Dans ces programmes de nature surtout générale, les élèves associent différentes formations pour mettre au point un cursus qui peut les préparer à accéder à l'enseignement supérieur ou à exercer un métier particulier.

Scolarisation et achèvement des études dans l'enseignement professionnel

Les programmes assurés dans le deuxième cycle du secondaire peuvent aussi se répartir en trois sous-catégories selon le degré auquel le programme est orienté vers un groupe particulier de professions ou de métiers et permet d'acquérir une qualification utilisable sur le marché du travail :

Les programmes d'**enseignement professionnel** sont conçus pour préparer les participants, sans autre formation, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques. L'achèvement avec succès de ces programmes permet d'obtenir un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.

Les programmes d'**enseignement préprofessionnel** sont principalement destinés à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus avancée. L'achèvement avec succès de ces programmes ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le

© OCDE 2000

marché du travail. Pour qu'un programme soit qualifié de préprofessionnel ou de prétechnique, il faut que 25 pour cent au moins de ses contenus d'enseignement soient de nature professionnelle ou technique.

Les programmes d'**enseignement général** ne sont pas explicitement conçus pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées.

L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'un programme ne détermine pas nécessairement si les participants ont accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays, des programmes ayant une orientation professionnelle sont également conçus pour préparer à des études plus poussées de niveau tertiaire alors que, dans d'autres, un certain nombre de programmes d'enseignement général ne permettent pas d'accéder directement à des études plus poussées

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la majorité des élèves du deuxième cycle du secondaire suivent un enseignement professionnel ou une formation en apprentissage.

Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves ont le choix entre une orientation professionnelle, préprofessionnelle ou générale. Dans plus d'un pays sur deux, les élèves du deuxième cycle du secondaire suivent dans leur majorité un enseignement professionnel ou une formation en apprentissage. Dans les pays dotés d'un système de formation en apprentissage dit «dual» (notamment en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse), ainsi que dans la Communauté flamande de Belgique, en Italie, en Pologne et dans la République tchèque, au moins 60 pour cent des élèves à ce niveau d'enseignement suivent des filières professionnelles. L'exception à cet égard est l'Islande où la majorité des élèves suivent des filières générales alors même que des formations en alternance existent (voir graphique C2.2 et tableau C2.1).

Dans la plupart des pays, la formation professionnelle est dispensée en milieu scolaire bien qu'en Allemagne, au Danemark et en Suisse, un élève sur deux dans le deuxième cycle du secondaire suive des programmes qui associent une formation en milieu scolaire et une formation professionnelle pratique.

Scolarisation et achèvement des études post-secondaires de niveau tertiaire

Les programmes post-secondaires peuvent être assimilés à ceux proposés par d'autres pays dans le deuxième cycle du secondaire.

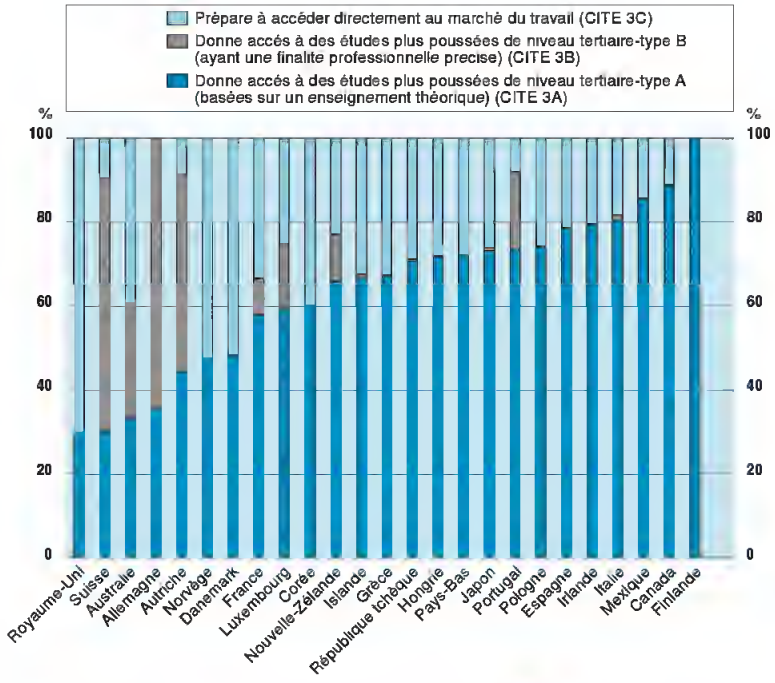
Certains programmes d'enseignement se trouvent, dans une optique internationale, à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national, il est clairement possible de les rattacher soit au deuxième cycle du secondaire, soit au post-secondaire. Certes, ces programmes ne sont peut-être pas d'un niveau beaucoup plus avancé que ceux dispensés dans le deuxième cycle du secondaire, mais ils servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà obtenu un diplôme à ce niveau. Les élèves sont en général plus âgés que ceux qui sont scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire.

Dans le présent rapport, ces programmes sont qualifiés de post-secondaires non tertiaires. A titre d'exemple de ces programmes post-secondaires non tertiaires, on peut citer les formations sanctionnées par des certificats d'aptitude professionnelle au Canada et aux États-Unis, la formation des jardinières d'enfants en Autriche et en Suisse ou la formation professionnelle dispensée dans le cadre du système dual aux diplômés des filières générales du deuxième cycle du secondaire en Allemagne. Dans presque tous les pays, les programmes post-secondaires non tertiaires ont une orientation professionnelle et donnent accès à des études plus poussées de niveau tertiaire.

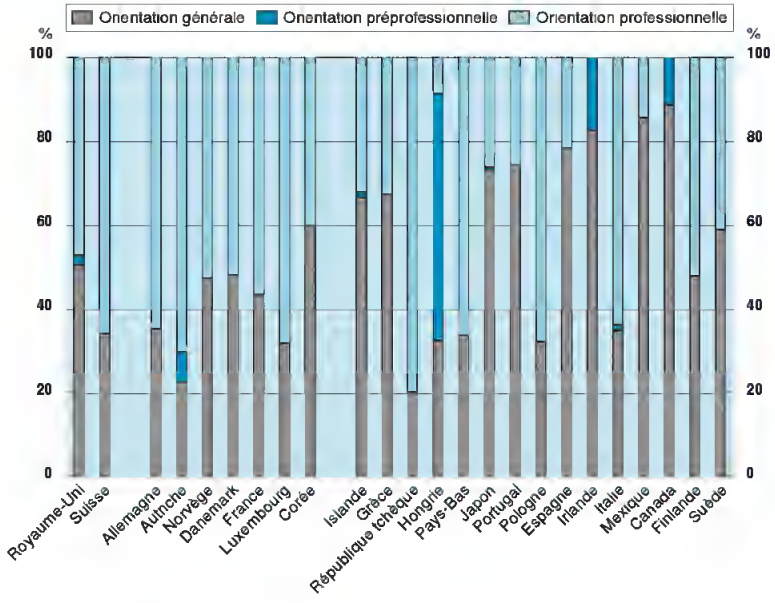
© OCDE 2000

Graphique C2.2. **Répartition des effectifs du 2e cycle du secondaire, selon la finalité et l'orientation du programme (1998)**

La finalité d'un programme de deuxième cycle du secondaire indique les études tertiaires ultérieures auxquelles il est censé préparer. Les programmes qui ne préparent pas à la poursuite des études débouchent sur une insertion professionnelle directe.



Les programmes à orientation professionnelle préparent les élèves à l'exercice immédiat d'une profession/d'un métier donné. Les programmes à orientation préprofessionnelle préparent à suivre une formation professionnelle plus poussée.



Les pays sont classés par ordre croissant de la proportion d'élèves suivant des programmes classés au niveau 3A de la CITE

Source : OCDE

© OCDE 2000

Dans environ la moitié des pays de l'OCDE, une proportion non négligeable des diplômés de fin d'études secondaires choisissent de suivre une formation post-secondaire non tertiaire soit à la place, soit en plus des études tertiaires. Dans la Communauté flamande de Belgique, en Hongrie et en Irlande, les jeunes qui terminent une formation post-secondaire non tertiaire représentent plus de 20 pour cent de la cohorte ayant l'âge théorique de le faire (voir tableau C2.3).

Disparités entre les hommes et les femmes dans les taux d'achèvement des études

Parmi les groupes de population plus âgés, les femmes ont des niveaux de formation plus faibles que les hommes...

La répartition des hommes et des femmes adultes selon le niveau de formation est inégale dans la plupart des pays de l'OCDE (indicateur A3), ce qui laisse penser que traditionnellement les femmes n'ont pas été assez encouragées à atteindre les mêmes niveaux de formation que les hommes ou qu'on ne leur a pas suffisamment donné les possibilités de le faire. Les femmes sont en général sur-représentées parmi les personnes qui n'ont pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et sous-représentées parmi celles qui ont atteint des niveaux de formation supérieure.

C2

... mais pour les personnes plus jeunes, la situation change à présent.

Cependant, ces différences sont pour l'essentiel imputables aux écarts importants de niveaux de formation entre les hommes et les femmes relativement âgés; parmi les groupes d'âge plus jeunes, l'écart a sensiblement diminué ou la situation s'est renversée.

Aujourd'hui, les taux d'obtention d'un diplôme sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans la plupart des pays.

Dans de nombreux pays, les taux d'obtention d'un diplôme des hommes et des femmes ne présentent plus aujourd'hui d'écarts sensibles (tableau C2.2). Dans 15 des 20 pays de l'OCDE dont on connaît les taux de diplômés de fin d'études secondaires, ces taux sont plus élevés pour les femmes que pour les hommes, et au Canada, en Espagne, en Finlande, en Irlande et au Portugal, ils le sont de plus de 10 points de pourcentage. En Autriche, en Turquie et en Suisse, en revanche, on observe un écart de plus de 10 points de pourcentage en faveur des hommes. Dans les filières secondaires du deuxième cycle conçues pour aboutir à des études tertiaires de type A (CITE 3A), le taux d'obtention d'un diplôme est encore plus favorable aux femmes.

Dans la quasi-totalité des pays, il y a moins de diplômés des filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire parmi les femmes que parmi les hommes. Dans certains pays, les écarts sont considérables.

Taux d'abandon des études

On peut aussi mesurer les sorties sans diplôme du deuxième cycle du secondaire en calculant la proportion de jeunes qui ne sont ni scolarisés ni diplômés de fin d'études secondaires.

Dans la mesure où les taux de diplômés de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, présentés plus haut, englobent les diplômés qui ont dépassé l'âge théorique d'obtention de ce diplôme (ceux par exemple qui ont obtenu un diplôme à l'issue d'un enseignement de la deuxième chance), il est impossible de simplement considérer que la différence entre 100 et le taux de diplômés représente la proportion de jeunes qui ont abandonné leurs études dans le deuxième cycle du secondaire. On peut mesurer autrement ces abandons à ce niveau d'études en calculant la proportion de jeunes qui ne sont ni scolarisés ni diplômés de fin d'études secondaires. Ces jeunes sortis du système éducatif sans diplôme constituent le groupe pour qui les risques d'exclusion sociale et économique sont les plus vraisemblables. Ainsi, les

© OCDE 2000

risques de chômage et de bas salaire sont plus grands pour les personnes qui n'ont pas de diplômes de fin d'études secondaires. C'est tout particulièrement le cas pour les jeunes générations (voir indicateur E1).

Ces données proviennent des enquêtes auprès des ménages plutôt que de statistiques administratives sur les diplômés et sont donc moins sujettes au double comptage des personnes qui ont réalisé plus d'un cursus du deuxième cycle du secondaire.

Bien que l'achèvement des études secondaires soit incontestablement considéré comme la norme dans la zone de l'OCDE, dans un certain nombre de pays, une minorité non négligeable de personnes n'atteint pas ce niveau.

S'il est vrai que l'achèvement des études secondaires constitue incontestablement le bagage minimum requis des jeunes adultes dans la zone de l'OCDE, dans de nombreux pays, une minorité non négligeable continue de sortir du système éducatif sans avoir mené ces études à leur terme. Dans la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données, plus de 10 pour cent de l'ensemble des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés ni diplômés de fin d'études secondaires. Ce chiffre est supérieur à 20 pour cent en Espagne, en Italie, au Portugal et en Turquie. Dans sept pays de l'OCDE sur les 17 pour lesquels on dispose de données, plus d'une personne sur cinq âgée de 20 à 24 ans sont sorties du système éducatif sans diplôme de fin d'études secondaires (tableau C2.4).

DÉFINITIONS

Les données portent sur l'année scolaire 1997/98 et proviennent de la collecte UOE de données sur l'éducation (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Il est impossible de faire la somme des taux bruts de diplômés au niveau 3A, 3B et 3C de la CITE car certaines personnes obtiennent plusieurs diplômes de fin d'études secondaires et seraient comptabilisées deux fois. Cette remarque s'applique aussi aux taux de diplômés selon l'orientation du programme, à savoir générale ou professionnelle. Pour calculer le nombre de diplômés sans double comptage, on élimine les élèves qui ont déjà obtenu un diplôme de fin d'études secondaires une année antérieure. Quelques pays, toutefois, sont dans l'impossibilité d'indiquer un nombre de diplômés au niveau 3 de la CITE sans double comptage, et dans leur cas, les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être surestimés lorsque les diplômés ont réalisé plusieurs cursus secondaires du deuxième cycle. Ces pays sont signalés par un astérisque (*) dans les tableaux. Un problème analogue se pose pour les programmes post-secondaires non tertiaires.

Les programmes professionnels et techniques englobent ceux qui sont organisés à l'école et ceux qui le sont en alternance à l'école et sur le lieu de travail. Les formations dispensées entièrement en entreprise sans aucune supervision d'une autorité scolaire compétente ne sont pas prises en considération.

Les diplômés de fin d'études secondaires sont les personnes qui, quel que soit leur âge, achèvent avec succès le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, cette réussite est sanctionnée par un examen final, dans d'autres non.

Les taux d'abandon sont calculés à partir de «données sur la transition» collectées en 1999 par le réseau B du projet INES de l'OCDE.

Les taux d'abandon présentés dans le tableau C2.4 concernent des personnes appartenant à un groupe d'âge précis, qui ne sont ni diplômées de fin d'études secondaires, ni scolarisées dans un programme débouchant sur l'obtention d'un diplôme. Ces données proviennent principalement d'enquêtes réalisées auprès des ménages. Ces données sont explicitées dans le chapitre E.

© OCDE 2000

Tableau C2.1. **Répartition des effectifs scolarisés dans des établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle, selon la finalité des programmes et leur orientation (1998)**

	Répartition des effectifs selon la finalité des programmes			Répartition des effectifs selon l'orientation			
	CITE 3A	CITE 3B	CITE 3C	Orientation générale	Orientation préprofessionnelle	Orientation professionnelle	*dont :* formation en alternance
Pays de l'OCDE							
Australie	33.1	27.8	39.2	m	m	m	m
Autriche	44.1	47.3	8.6	22.5	7.5	70.0	34.9
Belgique (Com. flamande)	56.3	a	43.7	31.0	a	69.0	4.0
Canada	88.8	n	11.2	88.8	11.2	n	n
République tchèque	70.7	0.5	28.8	20.0	0.5	79.6	33.4
Danemark	48.2	a	51.8	48.2	a	51.8	51.3
Finlande	100.0	a	a	48.0	a	52.0	10.5
France	57.8	8.8	33.4	43.6	n	56.4	11.2
Allemagne	35.4	64.6	a	35.4	a	64.6	49.1
Grèce	67.4	a	32.6	67.4	a	32.6	a
Hongrie	71.9	x	28.1	32.6	58.8	8.6	8.6
Islande	66.8	0.8	32.4	66.8	1.2	32.0	19.7
Irlande	79.5	a	20.5	82.7	17.3	a	x
Italie	80.5	1.2	18.3	35.2	1.2	63.6	x
Japon	73.2	0.7	26.1	73.2	0.7	26.1	a
Corée	60.0	a	40.0	60.0	a	40.0	a
Luxembourg	59.5	15.4	25.1	32.0	a	68.0	14.9
Mexique	85.6	a	14.4	85.6	a	14.4	a
Pays-Bas	72.2	a	27.8	34.0	a	66.0	19.7
Nouvelle-Zélande	65.9	11.1	23.0	m	m	m	m
Norvège	47.5	a	52.5	47.5	a	52.5	x
Pologne	74.2	a	25.8	32.4	a	67.6	n
Portugal	73.6	18.4	8.1	74.6	n	25.4	x
Espagne	78.5	n	21.5	78.5	n	21.5	2.7
Suède	m	m	m	58.7	a	40.6	n
Suisse	30.1	60.4	9.5	34.3	a	65.7	57.9
Turquie	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	30.0	a	70.0	50.7	2.2	47.1	a
États-Unis	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	**64.8**	**9.5**	**25.6**	**51.4**	**4.0**	**44.6**	**15.1**
Participants au projet IEM							
Argentine	57.9	x	42.1	58.5	x	41.5	m
Brésil	100.0	a	a	59.2	a	40.8	a
Chili	58.5	41.5	a	58.5	a	41.5	0.4
Égypte	m	m	m	33.6	63.9	2.5	x
Indonésie	60.3	39.7	a	60.3	a	39.7	a
Israel	96.9	x	3.1	53.5	a	43.4	a
Jordanie	93.3	a	6.7	76.1	a	23.9	n
Malaisie	17.4	a	82.6	93.0	a	7.0	n
Paraguay	86.9	a	13.1	86.9	a	13.1	a
Philippines	100.0	a	a	100.0	a	a	a
Thaïlande	53.2	46.8	a	53.2	a	46.8	m
Uruguay	92.1	a	7.9	80.6	a	19.4	x
Zimbabwe	99.6	0.4	a	a	80.9	19.1	a

ource . Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

C2

© OCDE 2000

Tableau C2.2. **Proportion de titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires dans la population totale ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme, selon la finalité et l'orientation du programme (1998)**

	Total (sans double comptage)			CITE 3A (programmes préparant à accéder directement à des études tertiaires-type A)		CITE 3B (programmes préparant à accéder directement à des études tertiaires-type B)		CITE 3C (programmes longs) de durée analogue à celle des programmes de niveau 3A ou 3B		CITE 3C (programmes courts) de durée plus courte que celle des programmes de niveau 3A ou 3B		Programmes ayant une orientation générale		Programmes ayant une orientation préprofessionnelle/ professionnelle	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Pays de l'OCDE															
Australie	m	m	m	67	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche[1]	96	104	88	17	20	52	44	a	a	26	22	17	20	80	68
Belgique (Com. flam.)[2]	84	82	86	61	65	a	a	23	22	13	17	34	39	64	64
Canada	72	67	78	72	78	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	80	77	83	48	58	n	n	33	25	a	a	13	16	67	67
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	89	83	95	89	95	a	a	a	a	a	a	54	65	60	62
France	87	85	88	54	62	10	8	3	3	37	31	35	41	68	62
Allemagne	93	91	95	34	37	60	59	a	a	a	a	34	37	60	59
Grèce	83	78	88	56	65	a	a	27	23	a	a	56	65	27	23
Hongrie[1]	90	87	93	55	63	x	x	x	x	32	26	24	30	71	67
Islande	92	94	89	54	64	n	n	36	20	16	14	54	64	54	36
Irlande	87	80	94	91	98	a	a	a	a	a	a	80	86	15	16
Italie	m	m	m	67	73	1	1	a	a	a	a	26	34	62	60
Japon	96	93	99	70	74	a	a	25	24	x	x	70	74	26	24
Corée	90	91	90	53	49	a	a	a	a	37	41	53	49	37	41
Luxembourg[1]	62	m	m	35	m	7	5	21	m	n	n	22	25	40	m
Mexique[1]	30	m	m	26	m	a	a	4	m	x	m	26	m	4	m
Pays-Bas[1]	93	91	96	87	89	a	a	6	6	a	a	37	40	56	56
Nouvelle-Zélande	97	m	m	62	67	19	23	14	17	x	x	62	67	34	40
Norvège	m	m	m	70	86	a	a	69	49	a	a	70	86	68	49
Pologne[1]	m	m	m	65	74	a	a	a	a	32	24	30	41	65	56
Portugal	56	50	62	43	50	12	12	n	n	n	n	44	50	12	12
Espagne	67	61	73	43	49	n	n	4	4	21	22	43	49	25	26
Suède	79	76	82	79	82	a	a	n	n	a	a	42	45	37	37
Suisse	84	89	78	23	23	47	35	13	18	1	2	m	m	m	m
Turquie[1]	46	53	39	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	74	70	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne des pays	**79**	**80**	**84**	**57**	**65**	**9**	**8**	**13**	**11**	**11**	**10**	**42**	**49**	**47**	**46**
Participants au projet IEM															
Argentine	37	35	39	m	m	m	m	m	m	m	m	17	23	20	16
Brésil	38	32	44	m	m	m	m	m	m	a	a	19	22	19	22
Chili	52	48	57	29	33	23	23	a	a	a	a	29	33	23	23
Indonésie	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaisie	59	51	68	7	10	a	a	a	a	51	57	57	66	2	2
Paraguay	21	18	24	19	m	a	a	2	m	a	a	19	m	2	m
Philippines	67	62	72	67	72	a	a	a	a	a	a	67	72	a	a
Thaïlande	47	53	40	32	25	15	14	n	n	n	n	32	25	15	14

Les taux brut de diplomés peuvent comprendre des doubles comptages
Les programmes courts du niveau 3C de la CITE sont exclus en raison des doubles comptages
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau C2.3. **Proportion de titulaires d'un diplôme post-secondaire non tertiaire (CITE 4) dans la population ayant l'âge théorique d'obtention de ce diplôme, selon la finalité et l'orientation du programme (1998)**

	Total (sans double comptage)			CITE 4A (programmes préparant à accéder directement à des études tertiaires type A)		CITE 4B (programmes préparant à accéder directement à des études tertiaires type B)		CITE 4C		Programme ayant une orientation générale		Programmes ayant une orientation préprofessionnelle/ professionnelle	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	m	m	m	18.9	20.1	3.5	5.7	1.5	1.8	a	a	23.9	27.7
Belgique (Com. flam.)[1]	22.8	20.9	24.7	12.3	12.7	a	a	10.5	12.0	0.1	0.1	22.6	24.6
Canada	m	m	m	m	m	m	m	19.4	16.1	0.3	0.4	m	m
République tchèque	17.3	18.0	16.5	15.3	14.4	a	a	2.0	2.1	a	a	17.3	16.5
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	0.5	0.6	0.5	a	a	a	a	0.6	0.6	a	a	0.6	0.6
France	1.2	0.5	1.8	0.3	0.3	a	a	0.9	1.5	0.3	0.3	0.9	1.5
Allemagne	15.8	16.7	14.8	10.2	9.9	5.6	4.9	a	a	1.8	1.8	14.0	13.0
Grèce[1]	9.3	9.3	9.4	a	a	a	a	9.3	9.4	a	a	9.3	9.4
Hongrie[1]	22.4	21.9	23.0	3.9	4.3	a	a	18.4	18.6	3.9	4.3	18.4	18.6
Islande	3.2	4.4	2.0	a	a	a	a	3.2	2.0	a	a	3.2	2.0
Irlande	23.9	12.1	35.9	a	a	a	a	23.9	35.9	a	a	23.9	35.9
Italie[1]	2.2	1.5	2.9	a	a	a	a	2.2	2.9	a	a	2.2	2.9
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg[1]	3.7	5.8	1.6	n	n	n	n	3.7	1.6	n	n	3.7	1.6
Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Pays-Bas	1.1	0.3	2.0	n	n	a	a	1.1	2.0	n	n	1.1	2.0
Nouvelle-Zélande	5.6	4.3	6.9	0.7	0.7	1.5	1.6	3.4	4.5	0.7	0.7	4.9	6.1
Norvège	m	m	m	a	a	a	a	3.6	0.5	a	a	3.6	0.5
Pologne[1]	11.1	6.5	15.9	a	a	11.1	15.9	a	a	a	a	11.1	15.9
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	15.8	14.4	17.2	15.3	16.5	0.5	0.7	a	a	a	a	15.8	17.2
Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suisse[1]	16.2	13.9	18.6	2.4	1.4	14.0	17.3	a	a	m	m	m	m
Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
États-Unis	6.6	5.5	7.7	a	a	a	a	6.6	7.7	a	a	6.6	7.7
Moyenne des pays	**8.9**	**7.8**	**10.1**	**3.6**	**3.7**	**1.6**	**2.1**	**4.8**	**5.2**	**0.3**	**0.3**	**8.7**	**9.7**

Les taux brut de diplomés peuvent comprendre des doubles comptages
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3

C2

© OCDE 2000

Tableau C2.4. **Proportion de jeunes qui ne sont ni scolarisés ni diplômés de fin d'études secondaires**

	Année	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-29 ans
Australie	1998	15	21	30	22
Belgique	1998	9	16	22	16
Canada	1998	9	13	12	11
République tchèque	1998	15	7	7	9
Danemark	1997	16	24	25	22
Finlande	1998	5	9	14	10
France	1998	5	17	22	15
Allemagne	1998	m	m	m	m
Grèce	1997	m	m	m	m
Italie	1998	20	32	42	32
Corée	1997	1	n	1	n
Pays-Bas	1998	10	21	24	19
Portugal	1998	25	51	64	47
Espagne	1998	20	32	42	32
Suède	1998	5	9	10	8
Suisse	1999	11	11	8	10
Turquie	1998	50	62	72	60
Moyenne des pays		**13**	**20**	**25**	**20**

ource : Base de données de l'OCDE sur la transition. Voir notes en annexe 3.

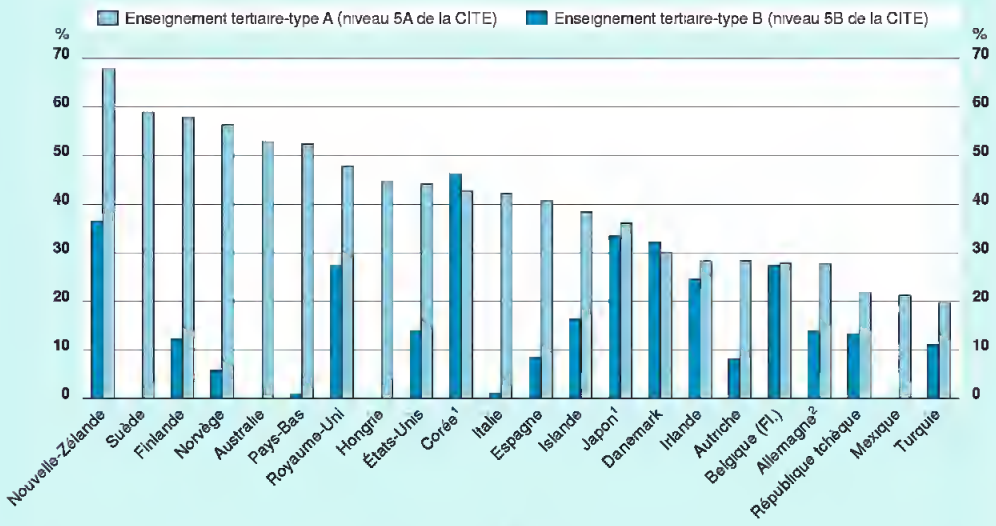
© OCDE 2000

ACCÈS A L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ET FRÉQUENTATION A CE NIVEAU

- Aujourd'hui, quatre jeunes qui abandonnent l'école sur dix ont des chances de suivre une formation tertiaire conduisant à l'obtention d'un diplôme équivalant à la licence ou à un titre plus élevé (tertiaire de type A) au cours de leur vie. Dans certains pays, pas moins d'un jeune qui abandonne l'école sur deux se trouve dans ce cas.
- Une forte proportion de personnes entreprendra des études tertiaires axées sur l'acquisition de qualifications professionnelles (tertiaires de type B).
- Le nombre d'étudiants suivant des programmes tertiaires a augmenté de plus de 20 pour cent entre 1990 et 1997 dans tous les pays de l'OCDE sauf cinq, et dans de plus de 50 pour cent dans huit d'entre eux.
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, un jeune peut aujourd'hui espérer passer 2.3 ans dans l'enseignement tertiaire, dont deux ans à temps complet.

C3

Graphique C3.1. **Taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire (1998)**



Note : En raison des doubles comptages, il est impossible d'additionner les taux nets d'accès aux programmes classés aux niveaux 5A et 5B de la CITE

1. Les taux d'accès aux programmes de type A et B sont des taux bruts
2. Les taux d'accès aux programmes de type B sont des taux bruts

Les pays sont classés par ordre décroissant du total des taux nets d'accès à l'enseignement de niveau tertiaire-type A

Source : OCDE

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur évalue la proportion de jeunes qui accéderont à divers types de formation tertiaire au cours de leur vie.

On associe l'enseignement tertiaire à un meilleur accès à l'emploi (indicateur E2) et à un niveau de rémunération plus élevé (indicateur E5). Les taux d'accès aux différentes formations tertiaires permettent de mesurer en partie l'acquisition de qualifications et de connaissances par la population. Un taux élevé d'accès et de fréquentation à ce niveau d'enseignement contribue à assurer le développement et le maintien d'une population et d'une main-d'œuvre très instruite.

Les taux d'accès et de fréquentation reflètent à la fois les possibilités d'accéder à des études tertiaires et l'intérêt de suivre des formations à ce niveau.

Plus les élèves prennent conscience des avantages économiques et sociaux liés à une formation tertiaire, plus les taux d'accès aux formations tertiaires à la fois de type A et B augmentent. Les taux de fréquentation dans le tertiaire étant en progression constante et les candidats aux études tertiaires ayant des parcours antérieurs et des centres d'intérêts sans cesse plus divers, il est impératif de mettre en place de nouveaux services. Les établissements d'enseignement tertiaire auront donc pour mission non seulement de répondre à la demande grandissante en augmentant leur capacité d'accueil, mais aussi d'adapter les programmes ainsi que les modes d'enseignement et d'apprentissage à la diversité des besoins de la nouvelle génération d'étudiants.

Observations et explications

Classification des programmes d'enseignement tertiaire aux fins des comparaisons internationales

La nouvelle version de la CITE-97 tient compte de la diversité croissante des formations proposées au niveau tertiaire.

Parallèlement à l'augmentation de la fréquentation au niveau tertiaire, une diversification des programmes proposés aux étudiants s'observe. S'il est vrai que dans la quasi-totalité des pays, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur demeurent les principaux prestataires de formations tertiaires, ces dernières sont également de plus en plus dispensées dans d'autres cadres institutionnels. L'établissement où est assuré le programme d'enseignement ne peut plus désormais donner une idée adéquate du «niveau» de la formation en question. La version révisée de la Classification internationale type de l'éducation (CITE 97) se base sur une série de critères représentatifs des contenus d'enseignement pour répartir les programmes assurés dans les différents pays selon une classification uniforme. La durée du programme, son orientation, les diplômes exigés des enseignants et le niveau de la formation ultérieure auquel le programme prépare les diplômés constituent certains de ces critères Au premier niveau de l'enseignement tertiaire, on distingue les programmes de type A qui, dans de nombreux pays, correspondent à des études universitaires, et les programmes de type B qui sont axés sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques ou professionnelles.

Les formations tertiaires de type A sont largement théorique et censées préparer à des programmes de recherche approfondie et à des professions exigeant un haut niveau de qualification.

Les formations tertiaires de type A ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche approfondie et à des professions exigeant un haut niveau de compétences telles que la médecine, la dentisterie ou l'architecture. Les cursus à ce niveau (tertiaire) ont une durée théorique minimum de trois ans, en équivalent plein temps, bien qu'ils durent en règle générale quatre ans ou plus. Ces formations ne sont pas exclusivement assurées dans des universités. Inversement, celles qui dans les différents pays sont qualifiées de formations universitaires ne satisfont pas toutes aux critères nécessaires pour être classées dans les formations tertiaires de type A.

© OCDE 2000

Les formations tertiaires de type B sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'un accès direct aux marché du travail, bien que les différents programmes puissent aussi comprendre certains enseignements théoriques de base. Leur durée est au minimum de deux ans, en équivalent plein temps, au niveau tertiaire.

Les formations tertiaires de type B sont axées sur l'accès direct au marché du travail.

Accès global à l'enseignement tertiaire

Quatre jeunes d'aujourd'hui sur dix accéderont à des études tertiaires de type A au cours de leur vie, à supposer que les taux d'accès actuels se maintiennent à l'avenir. En Australie, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède, un jeune sur deux devrait suivre des études tertiaires de type A (tableau C3.1). Dans d'autres pays, les taux de première inscription à des programmes tertiaires de type A sont sensiblement plus faibles : au Mexique, dans la République tchèque et en Turquie, ces taux sont, selon les estimations, inférieurs à 22 pour cent.

Si les taux d'accès actuels se maintiennent à l'avenir, 40 pour cent des jeunes d'aujourd'hui accéderont à des études tertiaires de type A au cours de leur vie.

Les taux nets d'accès aux programmes d'enseignement tertiaire de type B et de type A doivent être interprétés avec prudence. Les personnes qui accèdent à des formations tertiaires de type B peuvent également suivre des formations de type A à un stade ultérieur de leur vie. Du fait des risques de doubles comptages, il est impossible d'additionner les taux de première inscription à chaque niveau de formation pour obtenir les taux d'accès au niveau tertiaire.

La proportion de personnes qui accèdent à une formation tertiaire de type B est en général plus faible que celle qui accède à une formation de type A. Dans 18 pays de l'OCDE, en moyenne une personne sur cinq suit une formation de type B. La fourchette se situe entre moins de 1 pour cent en Italie et aux Pays-Bas et 30 pour cent environ ou plus en Corée, au Danemark, au Japon et en Nouvelle-Zélande (tableau C3.1).

Par ailleurs, un jeune d'aujourd'hui sur cinq accédera à des programmes d'enseignement tertiaire de type B.

Dans quelques pays, le Danemark et le Japon par exemple, le taux élevé d'accès aux formations tertiaires de type B contrebalance dans des proportions comparables le faible taux d'accès aux formations de type A. Mais il ne s'agit pas là d'une règle générale. Dans d'autres pays, surtout en Corée, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, le taux d'accès à ces deux types de formation figure parmi les plus élevés dans la zone de l'OCDE. Il convient de considérer le taux net d'accès aux formations tertiaires au regard de la scolarisation dans des programmes post-secondaires non tertiaires qui, dans certains pays, constituent une autre voie possible importante (indicateur C2).

En Corée, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, les taux d'accès à ces deux types de programmes d'enseignement tertiaire figurent parmi les plus élevés au sein de la zone de l'OCDE.

Fréquentation de l'enseignement tertiaire

Avec le taux d'accès, le taux de fréquentation permet de brosser un tableau complet de l'ensemble de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire. Les taux de fréquentation reflètent à la fois le nombre total de personnes accédant à l'enseignement tertiaire et la durée des études à ce niveau. La somme des taux nets de fréquentation aux différents âges représente une mesure globale du volume de formation tertiaire entreprise par une cohorte d'âge donnée et non pas seulement par différentes personnes : cette mesure est appelée « espérance de formation tertiaire ». A la différence des taux d'accès, on peut additionner les espérance de formation tertiaires basées sur les effectifs inscrits dans les formations tertiaires de type A et B.

© OCDE 2000

En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande et en Norvège, les jeunes peuvent espérer bénéficier de trois ans d'enseignement tertiaire à temps plein ou à temps partiel, au cours de leur vie.

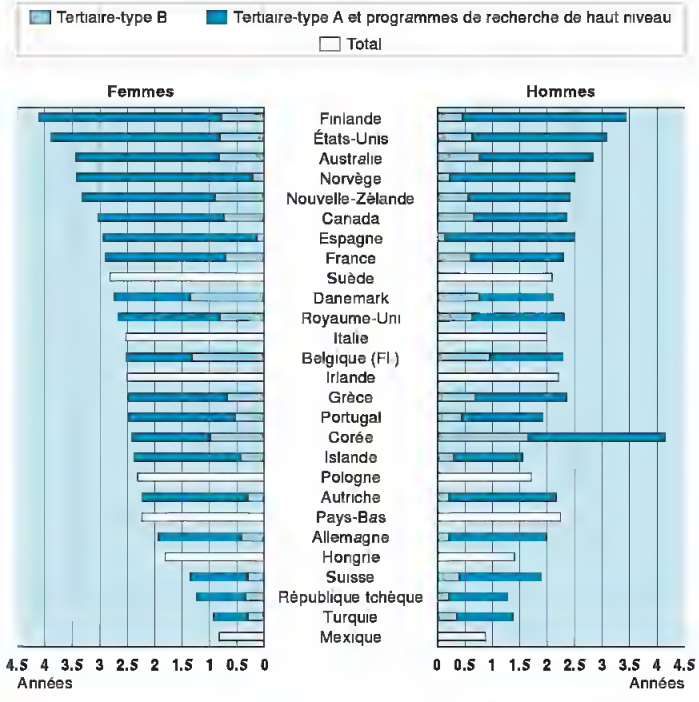
En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune de 17 ans peut espérer passer 2.3 années dans l'enseignement tertiaire, dont deux années à temps plein (tableau C3.2). En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande et en Norvège, les jeunes de 17 ans peuvent espérer bénéficier de trois ans au moins de formation tertiaire, à temps plein ou à temps partiel, au cours de leur vie. En Corée et en Finlande, l'espérance de formation à temps complet est supérieure à trois ans. En revanche, l'espérance de formation tertiaire est inférieure à deux ans en Hongrie, au Mexique, dans la République tchèque, en Suisse et en Turquie (tableau C3.2).

L'allongement de la durée des études dans les programmes d'enseignement tertiaire de type A augmente en général les effectifs inscrits et partant, le volume des ressources requises.

L'allongement de la durée des programmes d'enseignement tertiaire de type A a en général pour effet d'accroître les effectifs scolarisés et, par voie de conséquence, le volume des ressources requises, toutes choses égales d'ailleurs. Les dépenses par étudiant étant, en moyenne 1.5 fois plus élevées dans les formations tertiaires de type A que dans celles de type B (indicateur B4), cette répartition des effectifs d'étudiants signifie que les dépenses affectées à l'enseignement tertiaire le sont dans leur grande majorité aux étudiants suivant des formations de type A. Cela n'implique pas pour autant que les formations de type B sont un secteur sans importance ou sont incapables de former des travailleurs qualifiés. En fait, les diplômés du

Graphique C3.2. **Espérance de formation tertiaire (1998)**

L'espérance de formation tertiaire donne une bonne idée de la fréquentation totale à ce niveau d'enseignement. Elle reflète à la fois le nombre total de personnes accédant aux études tertiaires et la durée de ces études.



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'espérance de formation tertiaire des femmes.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

tertiaire sont en majorité issus de formations de type B dans la Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Finlande et au Japon (voir indicateur C4). Si, dans ces pays, les taux de fréquentation sont plus élevés dans les programmes tertiaires de type A que ceux de type B (tableau C3.2), c'est que la durée des études y est plus longue et non que les taux d'accès sont plus élevés.

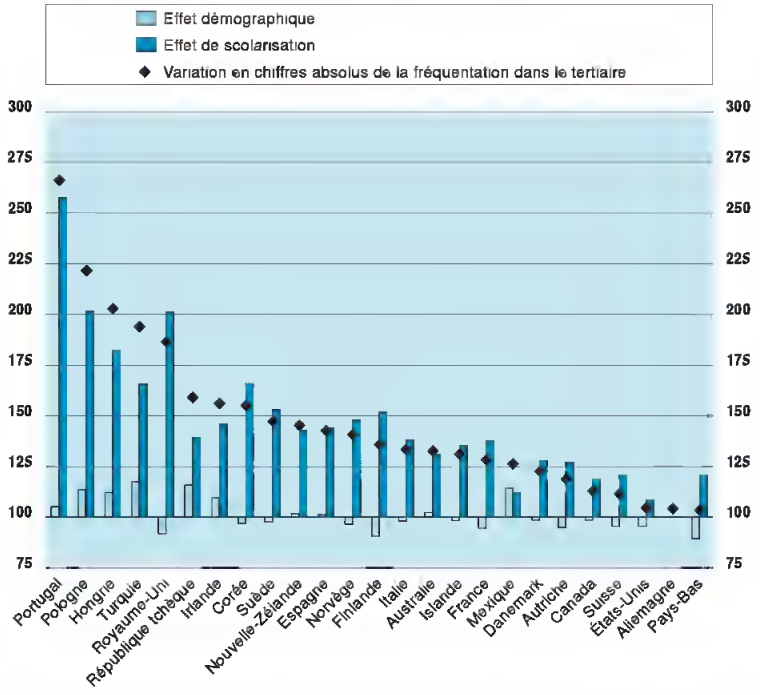
Évolution de la fréquentation et des effectifs

Les effectifs de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus 50 pour cent entre 1990 et 1997 dans huit pays sur 25.

La fréquentation de l'enseignement tertiaire a sensiblement augmenté au début des années 90 (graphique C3.3). Le nombre total d'étudiants inscrits à ce niveau a augmenté de plus de 20 pour cent entre 1990 et 1997 dans tous les pays de l'OCDE sauf cinq : l'Allemagne, le Canada, les États-Unis, les Pays-Bas et la Suisse. Le Canada et les États-Unis affichaient déjà des niveaux élevés de fréquentation dans le tertiaire en 1990 et ont maintenu leur niveau élevé d'espérance de formation à ce niveau. L'Allemagne et la Suisse, en revanche, qui, en 1990 figuraient parmi les pays où l'espérance de scolarisation dans le tertiaire était inférieure à la moyenne, accusent un nouveau recul en 1997 et comptent cette année-là parmi les pays où cette espérance est la plus courte (tableau C3.4).

C3

Graphique C3.3. **Indice de variation des effectifs de l'enseignement tertiaire entre 1990 et 1997. Variation due à l'évolution démographique et variation due à l'évolution des taux de fréquentation (1990 = 100)**



La variation en chiffres absolus des effectifs scolarisés depuis 1990 (diamants) est le résultat de changements démographiques (barres claires) et de l'évolution de la scolarisation (barres foncées).

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation en chiffres absolus des effectifs scolarisés.
Les données relatives à 1990 et 1997 sont établies sur la base de la version 1976 de la CITE.

Source : OCDE. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Au cours de la période 1990-1997, les effectifs d'étudiants ont enregistré la plus forte progression en Corée, en Irlande, dans la République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie, où ils ont augmenté de plus de 50 pour cent et en Hongrie, en Pologne et au Portugal où ils ont plus que doublé.

Les pays où les effectifs de l'enseignement tertiaire ont le plus augmenté sont en général ceux où l'espérance de formation à ce niveau était relativement faible en 1990, telle la Hongrie, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni et la Turquie. Toutefois, cette espérance a également sensiblement augmenté dans certains pays où elle atteignait déjà un niveau élevé en 1990 : en Australie, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, elle a augmenté d'un an environ depuis 1990.

La progression des effectifs du tertiaire est principalement induite par l'accroissement de la demande dont témoignent les taux de fréquentation plus élevés.

Dans l'enseignement tertiaire, la variation des taux de fréquentation est moins étroitement liée à l'évolution démographique du groupe d'âge correspondant que ce n'est le cas dans le primaire et le secondaire. Le graphique C3.3 présente les deux facteurs qui contribuent à la variation des effectifs de l'enseignement tertiaire : l'évolution démographique et l'évolution des taux de fréquentation. La progression des effectifs est principalement induite par l'accroissement de la demande dont les taux de fréquentation plus élevés témoignent. Si la démographie de la cohorte de jeunes concernée n'avait pas changé, les effectifs d'étudiants dans le tertiaire auraient doublé au cours de la période 1990-97 en Pologne, au Portugal et au Royaume-Uni. Alors que dans les deux premiers pays, la variation effective (123 et 168 pour cent) a été amplifiée par un accroissement de la population de la tranche d'âge correspondante, c'est l'inverse qui s'est produit au Royaume-Uni où la population de ce groupe d'âge a fléchi et où la progression effective de la scolarisation dans le tertiaire a été de 88 pour cent. Le Mexique est le seul pays où l'accroissement de la population dans les tranches d'âge correspondantes, a contribué plus à la progression du nombre d'étudiants dans le tertiaire que l'augmentation des taux de fréquentation.

Âge des nouveaux inscrits

Dans la Communauté flamande de Belgique et en Irlande, plus de 80 pour cent de la totalité des nouveaux inscrits dans des formations tertiaires de type A sont âgés au plus de 20 ans.

Dans le passé, l'accès aux formations tertiaires de type A suivait en général immédiatement la fin des études secondaires. Dans un certain nombre de pays, c'est toujours le cas. Dans la Communauté flamande de Belgique et en Irlande, par exemple, plus de 80 pour cent de l'ensemble des premières inscriptions interviennent à l'âge de 20 ans ou avant (tableau C3.1). Dans d'autres pays, la transition vers l'enseignement tertiaire intervient souvent plus tard, parfois après une période d'activité professionnelle. Dans ces pays, les personnes s'inscrivant pour la première fois à des programmes tertiaires de type A sont en règle générale plus âgées et appartiennent à une fourchette d'âges beaucoup plus large. Au Danemark, en Islande et en Suède, par exemple, plus de la moitié des étudiants s'inscrivent pour la première fois à ce niveau après l'âge de 22 ans et moins de 20 pour cent des premières inscriptions interviennent avant l'âge de 21 ans (tableau C3.1).

Cette proportion d'étudiants plus âgés s'inscrivant pour la première fois dans des programmes tertiaires de type A est peut-être l'un des facteurs qui témoignent de la flexibilité de ces formations et de leur adaptation à des étudiants n'ayant pas le profil traditionnel. Dans certains pays, une proportion non négligeable des nouveaux inscrits a largement dépassé l'âge théorique

© OCDE 2000

d'entrée. En Australie, en Islande, en Hongrie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, plus de 20 pour cent des étudiants s'inscrivant pour la première fois ont 27 ans ou plus.

DÉFINITIONS

Le tableau C3.1 indique la somme des taux nets d'accès pour l'ensemble des étudiants. Le taux net d'accès est obtenu par division du nombre de premières inscriptions dans chaque type d'enseignement tertiaire pour un groupe d'âge donné par l'effectif total de la population du groupe d'âge correspondant (multiplié par 100). La somme des taux nets d'accès est obtenue par addition des taux d'accès nets pour chaque âge. Le résultat indique dans quelle proportion la cohorte synthétique concernée accède à l'enseignement tertiaire, indépendamment des changements pouvant intervenir dans la taille des générations et des écarts d'un pays à l'autre concernant l'âge théorique d'accès. Le tableau C3.1 montre également les 20e, 50e et 80e centiles de la répartition par âge des premières inscriptions, c'est-à-dire l'âge en dessous duquel 20 pour cent, 50 pour cent et 80 pour cent des étudiants s'inscrivent pour la première fois.

Les données portent sur l'année scolaire 1997/98 et proviennent de la collecte UOE de statistiques sur l'éducation (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

C3

Par nouvel inscrit (première inscription), on entend toute personne qui s'inscrit pour la première fois dans une formation du niveau considéré. Les étudiants étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans une formation post-premier diplôme du pays d'accueil sont comptabilisés dans les premières inscriptions.

Les pays ne sont pas tous en mesure d'établir une distinction entre les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans un cursus tertiaire, ceux qui changent de filière et ceux qui redoublent ou qui se réinscrivent après une interruption. C'est la raison pour laquelle il n'est pas possible d'additionner les taux d'accès en première inscription pour chaque niveau relevant de l'enseignement tertiaire afin d'avoir un taux global d'accès à l'enseignement tertiaire car il en résulterait d'inévitables doubles comptages.

Le tableau C3.2 indique le nombre d'années qu'un jeune de 17 ans peut espérer passer dans l'enseignement tertiaire. Il correspond à la somme des taux nets de scolarisation des personnes âgées de 17 ans et plus (divisé par 100). Cette mesure est fonction à la fois du nombre de personnes scolarisées dans l'enseignement tertiaire et de la durée des études à ce niveau. Puisque le dénominateur comprend aussi ceux qui n'ont jamais été scolarisés dans l'enseignement tertiaire, cet indicateur ne peut être assimilé au nombre moyen d'années dont un étudiant a besoin pour terminer ses études tertiaires.

Le tableau C3.4 indique en nombre d'années l'espérance de formation tertiaire pour l'année scolaire/universitaire 1989/90. Les données sur la participation dans l'enseignement tertiaire en 1989/90 ont été obtenues grâce à une enquête spéciale réalisée en 1997. Les pays ont été invités à communiquer des données conformément aux définitions et au champ couvert dans la collecte UOE de statistiques sur l'éducation, réalisée pour l'année scolaire/universitaire 1996/97.

Les données relatives à l'année scolaire 1989/90 proviennent d'une enquête spéciale effectuée auprès des pays Membres de l'OCDE en 1997.

© OCDE 2000

Tableau C3.1. **Taux nets d'accès des nouveaux inscrits à l'enseignement tertiaire du type A et B selon le sexe et la répartition par âge (1998)**

	Tertiaire-type B			Tertiaire-type A					
	Taux nets d'accès			Taux nets d'accès			Âge au :		
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	20e centile[1]	50e centile[1]	80e centile[1]
Pays de l'OCDE									
Australie	m	m	m	53	45	61	18.4	19.5	27.9
Autriche	8	7	9	28	25	31	19.1	20.5	23.8
Belgique (Com. flamande)	27	22	33	28	28	28	18.3	18.7	19.6
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	13	10	17	22	26	18	18.7	19.8	22.4
Danemark	32	23	42	30	29	32	20.9	22.6	26.9
Finlande	12	9	15	58	49	67	19.9	21.4	25.5
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	14[2]	10[2]	17[2]	28	28	28	20.0	21.4	24.4
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	45	41	49	19.2	21.1	27.9
Islande	16	13	19	38	29	48	20.9	22.3	27.0
Irlande	25	23	26	28	27	30	18.0	18.6	19.4
Italie	1	1	1	42	37	47	19.2	19.7	20.7
Japon[2]	33	22	45	36	45	27	m	m	m
Corée[2]	46	49	43	43	48	37	m	m	m
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	m	m	m	21	22	21	18.4	19.7	23.7
Pays-Bas	1	1	1	52	50	54	18.6	19.9	23.3
Nouvelle-Zélande	36	28	44	68	56	79	18.7	22.0	> 40
Norvège	6	6	6	56	45	68	20.0	21.7	28.3
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	9	9	9	41	36	46	18.5	19.3	22.5
Suède	x	x	x	59	50	69	20.1	22.2	29.5
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	11	12	10	20	25	15	18.3	19.7	23.2
Royaume-Uni	27	25	30	48	45	51	18.5	19.6	26.0
États-Unis	14	13	15	44	40	48	18.4	19.6	26.4
Moyenne des pays	**19**	**16**	**22**	**40**	**37**	**43**	**–**	**–**	**–**
Participants au projet IEM									
Argentine	27	15	38	48	44	52	19.9	22.6	27.7
Chili	13	14	12	32	34	30	m	m	m
Chine	7	m	m	4	m	m	m	m	m
Indonésie	4	3	4	8	9	7	17.9	18.7	19.7
Israël	29	28	29	49	43	55	21.2	23.5	27.3
Jordanie	13	m	m	24	m	m	18.2	18.6	18.9
Malaisie	13	13	14	15	15	16	20.3	20.8	m
Paraguay	6	3	9	m	m	m	m	m	m
Philippines	a	a	a	49	39	59	17.2	17.5	17.8
Sri Lanka	m	m	m	3	m	m	m	m	m
Thaïlande	18	18	18	38	33	42	18.5	m	m
Uruguay	20	10	30	26	21	31	m	m	m

[1] 20/50/80 pour cent des nouveaux inscrits n'ont pas atteint cet âge.
[2] Taux d'accès brut. Pour plus de détails, voir annexe 3.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau C3.2. **Espérance de formation tertiaire des jeunes âgés de 17 ans (1998)**

	Tertiaire-type B				Tertiaire-type A				Ensemble du tertiaire (type A, B et programmes de recherche de haut niveau)			
	Temps plein et temps partiel			Temps plein	Temps plein et temps partiel			Temps plein	Temps plein et temps partiel			Temps plein
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	H + F	Hommes	Femmes	H + F	H + F	Hommes	Femmes	H + F
Pays de l'OCDE												
Australie	0.8	0.8	0.8	0.2	2.3	2.0	2.5	1.4	3.1	2.8	3.4	1.7
Autriche	0.2	0.2	0.3	0.1	1.8	1.8	1.8	1.8	2.2	2.2	2.2	2.1
Belgique (Com. flam.)	1.1	0.9	1.3	1.0	1.3	1.3	1.2	1.2	2.4	2.3	2.5	2.2
Canada	0.7	0.7	0.7	0.6	1.9	1.6	2.2	1.4	2.7	2.4	3.0	2.0
République tchèque	0.3	0.2	0.3	0.3	0.9	1.0	0.8	0.8	1.3	1.3	1.2	1.2
Danemark	1.0	0.7	1.3	1.0	1.3	1.3	1.3	1.3	2.4	2.1	2.7	2.4
Finlande	0.6	0.4	0.8	0.6	2.9	2.7	3.1	2.9	3.8	3.4	4.1	3.8
France	0.6	0.6	0.7	0.6	1.9	1.6	2.1	1.9	2.6	2.3	2.9	2.6
Allemagne	0.3	0.2	0.4	0.3	1.7	1.8	1.5	1.7	2.0	2.0	1.9	1.9
Grèce	0.7	0.7	0.7	0.7	1.7	1.7	1.8	1.7	2.4	2.4	2.5	2.4
Hongrie	m	m	m	m	1.6	1.4	1.8	0.9	1.6	1.4	1.8	0.9
Islande	0.4	0.3	0.4	0.4	1.6	1.3	2.0	1.6	2.0	1.6	2.4	2.0
Irlande	x	x	x	x	x	x	x	x	2.3	2.2	2.5	1.8
Italie	n	n	n	n	2.2	1.9	2.5	2.2	2.3	2.0	2.5	2.3
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	1.3	1.7	1.0	1.3	1.9	2.4	1.4	1.9	3.3	4.1	2.4	3.3
Luxembourg	0.3	0.2	0.3	0.3	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	x	x	x	x	0.8	0.9	0.8	0.8	0.9	0.9	0.8	0.9
Pays-Bas	n	n	n	n	2.2	2.2	2.2	1.9	2.2	2.2	2.2	1.9
Nouvelle-Zélande	0.7	0.6	0.9	0.4	2.1	1.8	2.4	1.5	2.9	2.4	3.3	2.0
Norvège	0.2	0.2	0.2	0.2	2.7	2.2	3.2	2.4	3.0	2.5	3.4	2.6
Pologne	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9	1.6	2.2	1.0	2.0	1.7	2.3	1.0
Portugal	0.5	0.4	0.5	0.5	1.7	1.5	1.9	1.7	2.2	1.9	2.5	2.2
Espagne	0.1	0.1	0.1	0.1	2.5	2.3	2.7	2.3	2.7	2.5	2.9	2.5
Suède	x	x	x	x	2.3	1.9	2.7	1.8	2.4	2.1	2.8	1.8
Suisse	0.4	0.4	0.3	0.2	1.1	1.3	1.0	1.1	1.6	1.9	1.3	1.3
Turquie	0.3	0.3	0.3	0.3	0.8	1.0	0.6	0.8	1.2	1.4	0.9	1.2
Royaume-Uni	0.7	0.6	0.8	0.2	1.7	1.6	1.8	1.4	2.5	2.3	2.7	1.7
États-Unis	0.7	0.6	0.8	0.3	2.7	2.4	3.0	1.8	3.5	3.1	3.9	2.1
Moyenne des pays	**0.5**	**0.4**	**0.5**	**0.4**	**1.8**	**1.7**	**1.9**	**1.6**	**2.3**	**2.2**	**2.5**	**2.0**
Participants au projet IEM												
Argentine	0.7	0.4	1.0	0.7	1.8	1.6	1.9	x	2.4	2.0	2.8	x
Brésil	x	x	x	x	x	x	x	x	0.7	0.6	0.8	0.7
Chili	x	m	m	x	x	m	m	x	1.5	m	m	x
Chine	x	m	m	x	x	m	m	x	0.3	m	m	x
Indonésie	0.2	0.2	0.2	0.2	0.4	0.5	0.3	0.4	0.6	0.7	0.5	0.6
Jordanie	0.2	m	m	0.2	0.9	m	m	0.9	1.0	m	m	1.0
Malaisie	0.5	0.5	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4	0.3	0.9	0.9	0.9	0.8
Philippines	a	a	a	a	1.6	1.2	1.9	1.6	1.6	1.3	1.9	1.6
Thaïlande	0.3	0.3	0.3	0.3	1.3	1.2	1.4	0.5	1.6	1.5	1.7	0.8
Uruguay	0.5	0.2	0.7	0.5	1.2	0.9	1.5	1.2	1.7	1.2	2.1	1.7

ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

C3

© OCDE 2000

Tableau C3.3. **Répartition des étudiants du tertiaire par mode de fréquentation et par type d'établissement (1998)**

	Mode de fréquentation				Type d'établissement					
	Tertiaire-type B		Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau		Tertiaire-type B			Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau		
	Temps plein	Temps partiel	Temps plein	Temps partiel	Public	Privé subventionné par l'État	Privé non subventionné par l'État	Public	Privé subventionné par l'État	Privé non subventionné par l'État
Pays de l'OCDE										
Australie	29.0	71.0	61.8	38.2	97.7	2.3	a	100.0	a	a
Autriche	65.6	34.4	100.0	n	65.3	34.7	n	97.4	2.6	n
Belgique (Com. flamande)	83.5	16.5	97.3	2.7	m	m	m	m	m	m
Canada	85.0	15.0	68.4	31.6	96.8	3.2	n	100.0	n	n
République tchèque	100.0	n	92.4	7.6	81.0	19.0	a	100.0	a	a
Danemark	100.0	a	100.0	a	99.7	0.3	a	100.0	n	a
Finlande	100.0	a	100.0	a	77.3	22.7	a	91.1	8.9	a
France	100.0	a	100.0	a	74.1	9.2	16.6	91.0	0.8	8.2
Allemagne	84.1	15.9	100.0	a	62.7	37.3	x	100.0	a	a
Grèce	100.0	a	100.0	a	100.0	a	a	100.0	a	a
Hongrie	m	m	61.6	38.4	m	m	a	88.2	11.8	a
Islande	100.0	n	100.0	n	77.5	22.5	n	99.5	0.5	n
Irlande	65.8	34.2	86.4	13.6	95.1	n	4.9	94.1	n	5.9
Italie	100.0	a	100.0	a	44.8	n	55.2	87.9	n	12.1
Japon	96.5	3.5	91.7	8.3	9.2	a	90.8	26.1	a	73.9
Corée	100.0	a	100.0	a	13.9	a	86.1	24.3	a	75.7
Luxembourg	98.1	1.9	100.0	a	m	n	m	m	a	m
Mexique	100.0	a	100.0	a	m	m	m	73.5	a	26.5
Pays-Bas	67.0	33.0	83.9	16.1	9.8	90.2	n	32.5	67.5	n
Nouvelle-Zélande	50.4	49.6	73.0	27.0	92.1	2.7	5.2	99.4	0.3	0.4
Norvège	92.6	7.4	85.9	14.1	72.0	28.0	x	90.7	9.3	x
Pologne	85.3	14.7	m	m	93.0	n	7.0	80.3	n	19.7
Portugal	m	m	m	m	73.2	26.8	x	63.3	36.7	x
Espagne	99.1	0.9	91.7	8.3	82.5	6.3	11.2	89.5	n	10.5
Suède	m	m	74.2	25.8	m	m	a	94.3	5.7	a
Suisse	36.8	63.2	94.9	5.1	46.5	30.3	23.2	93.9	5.2	0.9
Turquie	100.0	a	100.0	a	99.0	1.0	a	98.3	1.7	a
Royaume-Uni	30.8	69.2	77.7	22.3	a	100.0	n	a	100.0	n
États-Unis	43.5	56.5	64.2	35.8	92.6	a	7.4	68.9	a	31.1
Moyenne des pays	**81.3**	**18.7**	**89.1**	**10.9**	**69.0**	**18.2**	**12.8**	**80.9**	**9.3**	**9.8**
Participants au projet IEM										
Argentine	100.0	a	m	m	67.2	23.6	9.2	m	a	m
Brésil	m	m	m	m	m	a	m	40.1	a	59.9
Chili	100.0	n	100.0	n	8.5	6.6	84.9	32.8	23.9	43.2
Indonésie	100.0	a	100.0	a	58.7	a	41.3	29.7	70.3	a
Jordanie	m	m	m	m	m	a	m	m	a	m
Malaisie	91.0	9.0	85.8	14.2	61.7	a	38.3	92.9	a	7.1
Paraguay	100.0	a	m	m	61.4	4.4	34.3	m	m	m
Philippines	a	a	100.0	a	a	a	a	24.8	a	75.2
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	100.0	n	n
Thaïlande	m	m	43.7	56.3	55.4	44.6	m	85.8	14.2	m
Uruguay	87.6	a	100.0	a	87.6	a	12.4	92.9	a	9.3

ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau C3.4. **Espérance de formation tertiaire des jeunes de 17 ans en 1990 et en 1997 (calculs basés sur le nombre des individus) et indice de variation du total des effectifs scolarisés (1990 = 100)**

	Espérance de formation tertiaire en nombre d'années (à temps plein et à temps partiel)						Évolution des effectifs scolarisés			
	Tertiaire-type B		Tertiaire-type A		Ensemble du tertiaire (type A, B et programmes de recherche de haut niveau)		Total des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire (1990 = 100)		Variation attribuable à :	
									l'évolution démographique	l'évolution des taux de fréquentation
	1990	1997	1990	1997	1990	1997	1990	1997		
Pays de l'OCDE										
Australie	1.3	1.4	1.3	1.8	2.9	3.7	100	134	102	131
Autriche	0.1	0.1	1.4	1.7	1.6	2.0	100	121	95	127
Canada	1.2	1.8	2.0	2.0	3.4	4.1	100	115	99	119
République tchèque	0.1	0.2	0.8	1.0	0.9	1.2	100	161	116	139
Danemark	0.1	0.2	0.9	1.5	1.9	2.4	100	124	99	128
Finlande	0.5	0.6	1.5	2.6	2.2	3.4	100	138	91	152
France	x	x	x	x	1.8	2.5	100	130	95	138
Allemagne	m	0.3	m	1.5	m	1.8	100	106	m	m
Hongrie	a	a	0.7	1.3	0.7	1.4	100	205	112	182
Islande	0.2	0.3	1.2	1.5	1.4	1.9	100	133	98	136
Irlande	x	x	x	x	1.5	2.2	100	158	109	146
Italie	0.1	0.1	1.4	2.0	1.5	2.1	100	135	98	138
Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	0.4	0.9	1.2	1.8	1.7	2.9	100	157	97	166
Mexique	m	m	0.7	0.8	0.8	0.9	100	128	114	112
Pays-Bas	a	a	1.0	1.4	1.8	2.2	100	105	89	121
Norvège	0.7	0.9	0.8	1.3	2.0	2.9	100	142	96	148
Nouvelle-Zélande	0.8	0.8	1.1	1.8	2.1	3.1	100	147	102	143
Pologne	1.0	0.3	1.0	1.6	1.0	1.9	100	223	113	201
Portugal	x	x	x	x	0.9	2.2	100	268	105	257
Espagne	n	0.1	1.8	2.4	1.8	2.6	100	144	101	144
Suède	x	x	x	x	1.6	2.4	100	149	98	153
Suisse	0.5	0.7	0.6	0.7	1.3	1.5	100	113	95	121
Turquie	0.1	0.3	0.6	0.7	0.7	1.1	100	196	118	165
Royaume-Uni	0.4	0.6	0.6	1.4	1.2	2.4	100	188	92	201
États-Unis	1.3	1.4	1.7	1.8	3.4	3.7	100	106	96	108
Moyenne des pays	**0.5**	**0.6**	**1.1**	**1.6**	**1.7**	**2.4**	**100**	**149**	**101**	**149**
Participant au projet IEM										
Israël	0.3	0.5	0.9	1.5	1.5	2.5	100	199	126	159

ote : Dans ce tableau, la définition de l'enseignement tertiaire correspond à celle utilisée dans la CITE-76. Tous les autres tableaux sont établis en fonction de la version nouvelle de la CITE-97 adopt ée dans la collecte de statistiques de 1998. Le tableau C3.4 n 'est pas tout à fait comparable aux autres tableaux figurant dans cette publication.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

C3

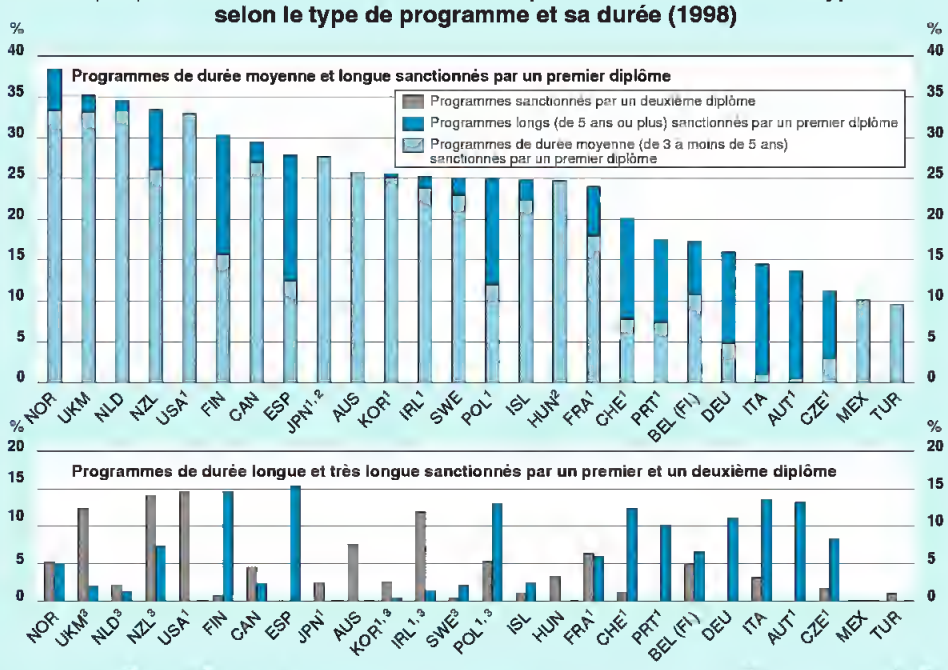
© OCDE 2000

ACHÈVEMENT ET ABANDON DES ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

C4

- Certes, les taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire ont enregistré une forte progression dans de nombreux pays de l'OCDE, mais les étudiants n'obtiennent pas tous un diplôme.
- Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, un tiers environ de tous les nouveaux étudiants sortent de formations tertiaires de type A sans en être diplômés, mais cette proportion varie beaucoup selon les pays : dans certains, les étudiants qui achèvent leur formation ne constituent qu'une minorité, dans d'autres, ils représentent la quasi-totalité des effectifs.
- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, 23 pour cent des personnes achèvent une formation tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention du diplôme correspondant.

Graphique C4.1. **Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire-type A, selon le type de programme et sa durée (1998)**



1 Taux brut d'obtention d'un diplôme 2 Programmes de durée moyenne et longue confondus, sanctionnés par un premier diplôme
3 Programmes d'une durée cumulée inférieure à 5 ans, sanctionnés par un deuxième diplôme.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention des diplômes pour les programmes de durée moyenne et longue.

Source OCDE

© OCDE 2000

Contexte

A la différence des mesures du niveau de formation, qui indiquent le savoir et le savoir-faire de la population, les taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire sont un indicateur du taux actuel de production de connaissances de niveau supérieur des systèmes éducatifs de chaque pays. Les pays où les taux de diplômés du tertiaire sont élevés ont toutes les chances de constituer ou de conserver une population active hautement qualifiée.

Cet indicateur montre les taux d'obtention d'un diplôme ainsi que la répartition des diplômés selon six grands domaines d'études.

L'évolution du marché de l'emploi peut influencer les étudiants dans le choix de leurs domaines d'études. Les choix de disciplines influent eux-mêmes sur la demande de formation et d'enseignants ainsi que sur le nombre de nouveaux diplômés dans les différents domaines. L'attrait relatif d'un domaine d'études donné est sans doute lié aux perspectives d'emploi que les étudiants peuvent espérer une fois diplômés, ainsi qu'aux salaires relatifs en vigueur dans les différentes professions et branches d'activité.

C4

Les taux d'abandon et de poursuite des études tertiaires de type A peuvent être des indicateurs utiles de l'efficience interne des systèmes d'enseignement tertiaire. Les raisons précises pour lesquelles un jeune quitte l'université sont diverses : il peut se rendre compte qu'il s'est trompé de domaine d'études ou de filière; il peut ne pas avoir le niveau exigé par l'établissement d'enseignement; ou il peut trouver un emploi intéressant avant d'avoir terminé sa formation. Si, du point de vue de l'étudiant, « l'abandon des études » n'est pas nécessairement un indicateur d'échec, des taux élevés d'abandon des études peuvent malgré tout signaler que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses clients. Les étudiants peuvent estimer que les cursus proposés ne répondent pas à leurs attentes, ou à leurs besoins sur le marché du travail, ou encore que la durée des études est plus longue que celle pendant laquelle ils peuvent se permettre d'être inactifs.

Il met également en évidence les taux d'abandon au niveau tertiaire de type A.

Observations et explications

Abandon et poursuite des études tertiaires de type A

Les taux de poursuite des études tertiaires de type A varient considérablement selon les pays, puisqu'ils se situent entre plus de 80 pour cent au Japon et au Royaume-Uni, et 55 pour cent ou moins en Autriche, en France, au Portugal et en Turquie. En Italie, ce taux est de 35 pour cent (graphique C4.2). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE en moyenne, un tiers environ de tous les nouveaux étudiants sortent de formations tertiaires de type A en être diplômés (tableau C4.1).

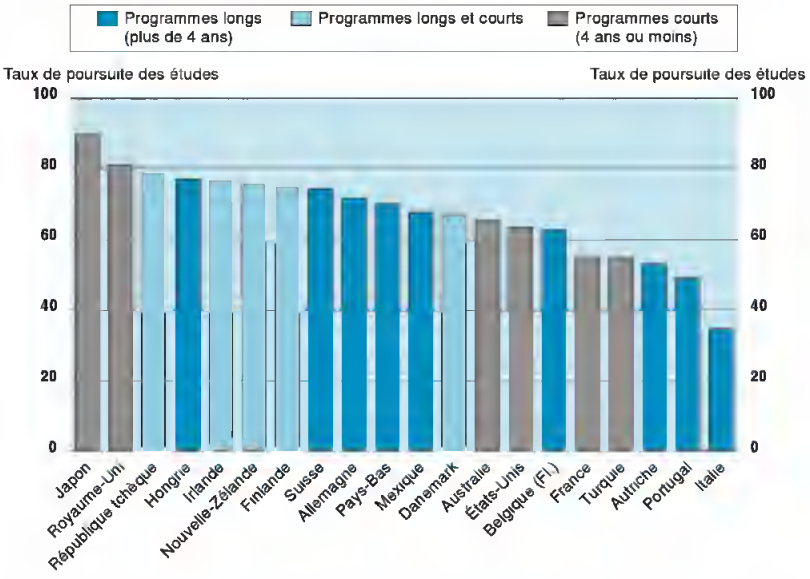
Les taux d'abandon des études sont en général plus élevés dans les pays qui proposent principalement des programmes longs.

En général, les pays où les premiers programmes tertiaires de type A sont principalement longs, enregistrent des taux d'abandon plus élevés que les pays qui proposent surtout des filières courtes.

© OCDE 2000

Graphique C4.2. **Taux de poursuite des études de niveau tertiaire-type A (programme conduisant à un premier diplôme)**

Les taux de poursuite des études indiquent la proportion d'étudiants inscrits dans des formations de niveau tertiaire-type A, qui obtiennent un premier diplôme. Les données renvoient aux statistiques nationales et internationales.



Le classement des programmes correspond aux définitions retenues dans la version 1976 de la CITE.
Source : OCDE

Les données sur les taux de poursuite des études ne font apparaître aucune relation entre l'élargissement de l'accès à l'enseignement de niveau universitaire et des taux élevés de poursuite des études.

On pourrait s'attendre à constater un lien entre l'élargissement de l'accès à l'enseignement de niveau universitaire et les taux de poursuite des études (voir tableaux C3.1 et C4.1). Cette relation n'est cependant pas évidente dans les 20 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données. Les États-Unis, par exemple, qui figurent parmi les pays enregistrant les taux d'accès à l'université les plus élevés – affichent un taux de poursuite des études inférieur à la moyenne (63 pour cent). A l'inverse, la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni enregistrent des taux, à la fois d'accès et de poursuite, supérieurs à la moyenne de l'OCDE. L'Autriche, où les taux d'accès sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, compte parmi les pays où le taux de poursuite des études universitaires est le plus faible.

Taux global d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire

La structure et la durée des programmes d'enseignement tertiaire varient beaucoup selon les pays.

Le taux de diplômés du tertiaire dépend de l'offre de programmes tertiaires, du taux d'accès à ce niveau d'études et de l'élévation du niveau de qualification demandé sur le marché du travail. Les taux d'obtention d'un diplôme semblent aussi varier en fonction de la façon dont les structures de délivrance des diplômes et titres sont organisées dans les pays. Les programmes tertiaires de type A, dont les contenus sont largement théoriques et qui sont conçus pour permettre l'acquisition de compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche approfondis et à des professions exigeant un haut niveau de qualification, ont une structure et une durée

© OCDE 2000

qui varient beaucoup d'un pays à l'autre. La durée des programmes conduisant à la délivrance d'un premier diplôme de type A varie de trois années (pour obtenir par exemple le *Bachelor* en Irlande et au Royaume-Uni dans la plupart des domaines d'études et la Licence en France) à cinq ans ou plus (pour le *Diplom* en Allemagne et le *Laurea* en Italie).

Cet indicateur établit une distinction entre différentes catégories de diplômes tertiaires : *i*) le premier diplôme de niveau tertiaire de type B; *ii*) le premier diplôme de niveau tertiaire de type A; *iii*) le deuxième diplôme de niveau tertiaire de type A; *iv*) le diplôme de recherche approfondie au niveau du doctorat (CITE 6).

Les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique des études, afin de permettre des comparaisons indépendamment des différences de structure nationale de délivrance des diplômes.

C4

L'organisation des études tertiaires de type A tant dans les universités que dans d'autres établissements varie selon les pays. Alors qu'une distinction claire et nette existe dans la majorité des pays entre le premier et le deuxième diplôme obtenu à l'issue d'études universitaires – celles-ci étant alors organisées en cycles – cette distinction n'existe pas dans d'autres pays. Dans cette dernière catégorie de pays, des diplômes, comparables à l'échelle internationale à la maîtrise, sont obtenus à l'issue d'un unique programme d'enseignement long. Dans un souci de comparabilité internationale, il est donc nécessaire de comparer non seulement des taux d'achèvement des programmes conduisant un premier diplôme, mais aussi des formations diplômantes d'une durée cumulée analogue. Pour permettre des comparaisons de ce genre, quelle que soit la structure nationale de délivrance des diplômes et des titres, les programmes tertiaires de type A sont subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études. Aux fins du présent indicateur, on prend en considération les diplômes obtenus à l'issue des programme de durée moyenne (de trois à moins de cinq ans), de durée longue (de cinq à six ans) et de durée très longue (de plus de six ans). Les diplômes obtenus à l'issue de formations courtes, d'une durée inférieure à trois ans, ne sont pas assimilées à des titres intermédiaires et ne sont donc pas examinés ici. Les programmes aboutissant à un deuxième diplôme sont classés en fonction de la durée cumulée des études ayant conduit à l'obtention du premier et du deuxième diplôme afin de permettre les comparaisons entre les programmes longs débouchant sur un premier diplôme et les programmes conduisant à un deuxième diplôme.

Dans les pays de l'OCDE, 23 pour cent de personnes terminent un programme tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention du diplôme correspondant.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 23 pour cent environ de personnes terminent un premier programme tertiaire de type A à l'âge théorique d'obtention du diplôme correspondant. Ce pourcentage oscille entre plus de 32 pour cent aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni et moins de 15 pour cent en Autriche, en Italie, au Mexique, dans la République tchèque et en Turquie (tableau C4.2).

En moyenne, un peu moins de 5 pour cent de personnes achèvent un deuxième programme tertiaire de type A à l'âge théorique et 1 pour cent une formation conduisant à un diplôme de recherche de haut niveau (graphique C4.2). Les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue de formations tertiaires de type B représentent, en moyenne dans les pays de l'OCDE, près de 11 pour cent d'une cohorte d'âge.

© OCDE 2000

Les taux d'obtention d'un premier diplôme à l'issue d'un programme tertiaire de type A d'une durée inférieure à cinq ans sont en moyenne de 17.5 pour cent...

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 17.5 pour cent d'une cohorte d'âge théorique termine un premier programme tertiaire de type A, d'une durée moyenne (de trois à moins de cinq ans), celui par exemple qui conduit au *Bachelor* aux États-Unis (tableau C4.2). Aux États-Unis, en Norvège, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, une personne sur trois environ est diplômée d'un programme de ce genre à l'âge théorique d'obtention du diplôme. En revanche, les taux de diplômés des programmes d'une durée inférieure à cinq ans sont quasiment négligeables (moins de 3 pour cent) en Autriche, en Italie et dans la République tchèque (tableau C4.2).

... et les taux de diplômés de 6.2 pour cent en moyenne dans le cas des programmes longs et très longs.

Les premiers diplômes d'une durée longue et très longue obtenus à l'issue de programmes tertiaires de type A, tels que le *Diplom* en Allemagne ou le *Laurea* en Italie, équivalent souvent du point de vue de la durée totale des études et du niveau de formation atteint au deuxième diplôme tertiaire de type A dans des pays tels que l'Australie et les États-Unis. Les taux de diplômés à l'issue de premiers programmes tertiaire de type A, longs et très longs, sont en moyenne de 6.2 pour cent dans l'ensemble des pays de l'OCDE et de 13 pour cent ou plus en Autriche, en Espagne, en Finlande, en Italie et en Pologne (graphique C4.1). Ces mêmes taux se situent entre 8 et 13 pour cent en Allemagne, au Portugal, dans la République tchèque et en Suisse (tableau C4.2).

Les systèmes éducatifs qui délivrent des diplômes à la fin de formations tertiaires courtes de type A affichent, en général, des taux de diplômés plus élevés dans les premiers programmes tertiaires de type A.

Apparemment, les pays dont les systèmes d'enseignement tertiaire proposent uniquement de longs premiers programmes tertiaires de type A affichent en général à ce niveau des taux de diplômés sensiblement plus faibles que ceux qui proposent également des formations plus courtes de ce type. Dans les pays de l'OCDE où la majorité des premiers diplômes sont obtenus à l'issue de formations de durée moyenne, les taux de diplômés pour l'ensemble des programmes conduisant à un premier diplôme s'établissent à environ 28 pour cent d'une cohorte ayant l'âge théorique. En revanche, les pays Membres de l'OCDE qui ne proposent pas de formations courtes et offrent surtout des cursus formations long, enregistrent un taux moyen de diplômés de 17 pour cent.

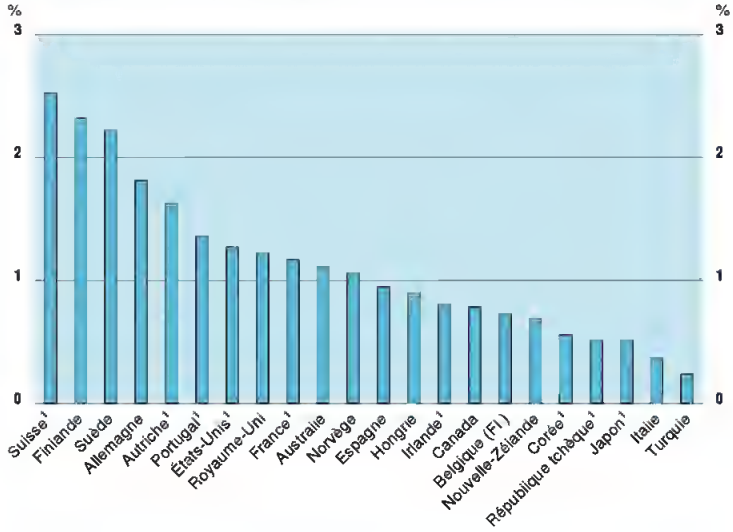
La possibilité de suivre une formation relativement courte à ce niveau s'accompagne, semble-t-il, d'un accès plus large à l'enseignement tertiaire (indicateur C3) et de taux de réussite plus élevés (tableaux C4.1 et C4.2). Pour interpréter les écarts de taux de diplômés, il convient de prendre également en considération le contenu des programmes d'enseignement, les débouchés de ces derniers sur le marché du travail ainsi que les taux de diplômés à l'issue des programmes tertiaires de type B et des programmes post-secondaires non tertiaires ainsi que les contenus d'enseignement à ce niveau.

Les taux d'obtention d'un deuxième diplôme tertiaire de type A varient de moins de 1 pour cent à 12 pour cent ou plus.

Les taux d'obtention d'un deuxième diplôme tertiaire de type A, le *Master* aux États-Unis par exemple, varient de moins de 1 pour cent en Autriche, en Finlande, en Suède et en Turquie à 12 pour cent ou plus aux États-Unis, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. La moyenne de l'OCDE est de 4.8 pour cent. Dans les pays qui proposent surtout des premiers programmes tertiaires de type A longs, les deuxièmes diplômes ne sont pas courants ou n'existent pas.

© OCDE 2000

Graphique C4.3. **Taux d'obtention d'un diplôme à l'issue des programmes de recherche de haut niveau (1998)**



1. Taux bruts d'obtention d'un diplôme
Source : OCDE

Ces programmes, consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, conduisent à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau.

C4

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, environ 1 pour cent de la cohorte d'âge théorique obtient un diplôme de recherche de haut niveau, tel que le doctorat. En Allemagne, en Finlande et en Suède, ce taux est de l'ordre de 2 pour cent, et en Suisse de 2.5 pour cent (voir graphique C4.3 et tableau C4.2).

Les programmes tertiaires de type B ont une finalité professionnelle plus précise et conduisent à accéder directement au marché du travail. Ces formations sont habituellement plus courtes que celles de type A (deux à trois ans). En général, les diplômes auxquels elles aboutissent ne sont pas assimilés à des titres de niveau universitaire.

Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type B se situent entre moins de 1.5 pour cent et près de 30 pour cent.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, 11.2 pour cent d'une cohorte d'âge obtient un premier diplôme tertiaire de type B. Les taux de diplômés les plus élevés, plus de 25 pour cent, s'observent dans la Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Finlande et au Japon. Dans ces pays, les taux de diplômés sont parfois plus élevés à l'issue des formations tertiaires de type B qu'à l'issue des programmes de type A. Les taux d'obtention d'un diplôme tertiaire de type B les plus faibles sont enregistrés en Italie, aux Pays-Bas, en Pologne et en Suède qui comptent moins de deux diplômés pour 100 personnes ayant l'âge théorique d'obtention d'un diplôme correspondant (tableau C4.2).

© OCDE 2000

Taux global de réussite par domaine d'études

Dans tous les pays sauf trois, les sciences sociales, le droit et le commerce constituent conjointement le domaine d'études le plus recherché dans l'enseignement tertiaire de type A.

Dans les formations tertiaires de type A, ce sont les diplômes de sciences sociales, de droit et de commerce qui sont le plus fréquemment décernés dans tous les pays communiquant des données sauf trois. En Corée et en Finlande, la plus forte proportion de diplômes est délivrée dans le domaine des services de l'ingénieur, des activités de production et de la construction et, en Norvège, dans celui de l'enseignement. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un tiers des étudiants obtiennent un diplôme de sciences sociales, de droit et de commerce. Le deuxième domaine d'études le plus recherché est celui des sciences de l'ingénieur (14.2 pour cent) et suivi de près par les lettres et sciences humaines (13.5 pour cent) puis par l'enseignement (12.9 pour cent). Le choix des étudiants n'en diffère pas moins nettement d'un pays à l'autre (graphique C4.3). La proportion de diplômes tertiaires de type A décernés en sciences sociales, en droit et en commerce varie de 18 pour cent environ en Norvège à 41 pour cent aux États-Unis.

Le pourcentage d'étudiants dans les disciplines liées aux sciences (sciences de l'ingénieur, activités de production et construction, sciences de la vie, sciences physiques, mathématiques et statistiques, et informatique, à l'exclusion cependant de la santé et du secteur social) oscille entre 18 pour cent ou moins aux États-Unis, en Norvège et en Pologne, et 33 pour cent ou plus en Allemagne et en Corée. Dans le domaine de la santé et du secteur social, les écarts sont également sensibles. Dans ce type de formation, la proportion de diplômés varie de moins de 5 pour cent en France, au Japon et en Pologne à plus de 19 pour cent en Italie, en Norvège et en Suède (tableau C4.3*a*).

Les taux de diplômés en sciences varient moins d'un pays à l'autre que les taux globaux d'obtention d'un diplôme.

On peut dire que les différences de taux de diplômés d'un pays à l'autre (tableau C4.2) tiennent en partie aux écarts constatés dans le nombre de diplômes tertiaires de type A décernés dans le domaine de l'enseignement, des lettres et des sciences humaines. Les pays où les taux d'obtention d'un diplôme sont élevés enregistrent en moyenne une proportion de diplômés plus élevée dans ces disciplines et plus faible dans les domaines de nature scientifique. En d'autres termes, les taux de diplômés en sciences varient moins d'un pays à l'autre que les taux globaux d'obtention d'un diplôme.

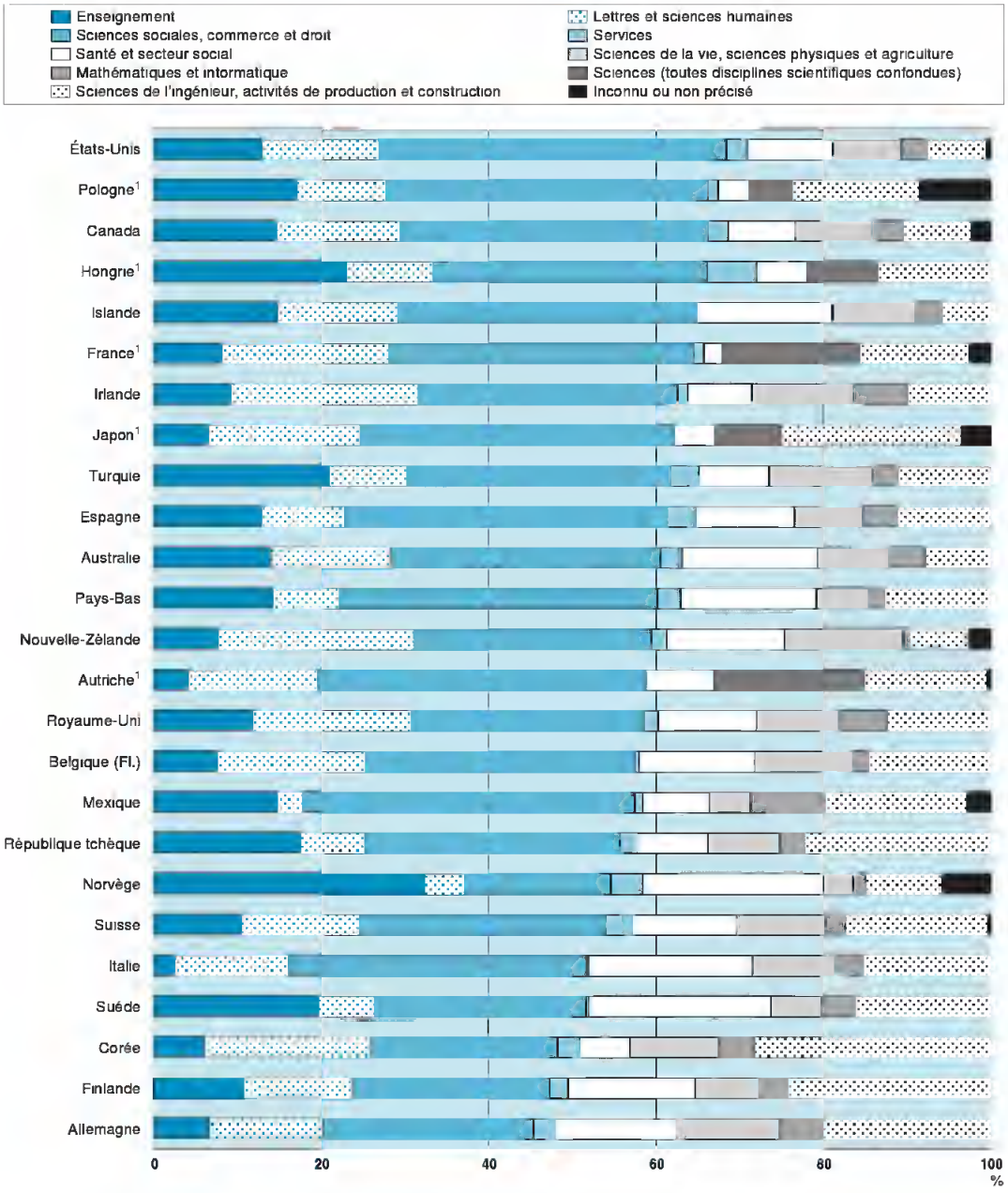
La répartition des diplômes décernés par domaine d'études est fonction de l'attrait relatif de ces disciplines aux yeux des étudiants, de la proportion d'étudiants admis à suivre ces disciplines dans les universités et les établissements équivalents et de la structure de délivrance des diplômes dans le pays considéré. Aux États-Unis, par exemple, il existe plusieurs niveaux de délivrance de diplômes en lettres et en sciences humaines (*Bachelor's*, *Master's* et *Ph* D.), mais un seul en droit (*Juris Doctor* ou J.D.). Dans la mesure où un étudiant peut obtenir plusieurs diplômes en lettres et en sciences humaines, il est donc possible de surévaluer l'attrait relatif de cette discipline par rapport au droit.

Les sciences sociales, le droit, le commerce et l'enseignement sont également des disciplines recherchées dans l'enseignement tertiaire de type B.

Dans les filières tertiaires de type B, qui ont une finalité professionnelle plus précise, c'est aussi dans les sciences sociales, le droit et le commerce, considérés ensemble, que le nombre de diplômés est le plus élevé (tableau C4.3*b*). Le domaine d'études tertiaires de type B le plus recherché est ensuite l'enseignement, suivi des sciences de l'ingénierie, des activités de production et de la construction puis de la santé et du secteur social.

© OCDE 2000

Graphique C4.4. **Répartition en pourcentage des diplômés de l'enseignement tertiaire-type A et des programmes de recherche de haut niveau, par domaine d'études (1998)**



1. Les sciences de vie, les sciences physiques, l'agriculture, les mathématiques et l'informatique sont regroupés sous la rubrique « Sciences ».

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômes obtenus dans le domaine de l'enseignement, lettres et sciences humaines, et sciences sociales, commerce et droit.

Source : OCDE.

C4

© OCDE 2000

Dans l'enseignement, la santé et le secteur social, les services et l'informatique, la proportion de diplômés est en général plus élevée dans les formations tertiaires de type B que de type A.

La concentration dans ces domaines d'études à ce niveau dépend beaucoup des possibilités d'étudier une discipline analogue, ou de se préparer à une profession analogue, dans le post-secondaire non tertiaire ou dans le tertiaire de type A. Si par exemple dans un pays donné, la formation des infirmiers est essentiellement assurée dans des filières tertiaires non universitaires, la proportion de diplômés des filières médicales et paramédicales à ce niveau sera plus élevée que si la formation à cette profession était surtout dispensée dans le deuxième cycle du secondaire ou dans des cursus tertiaires universitaires.

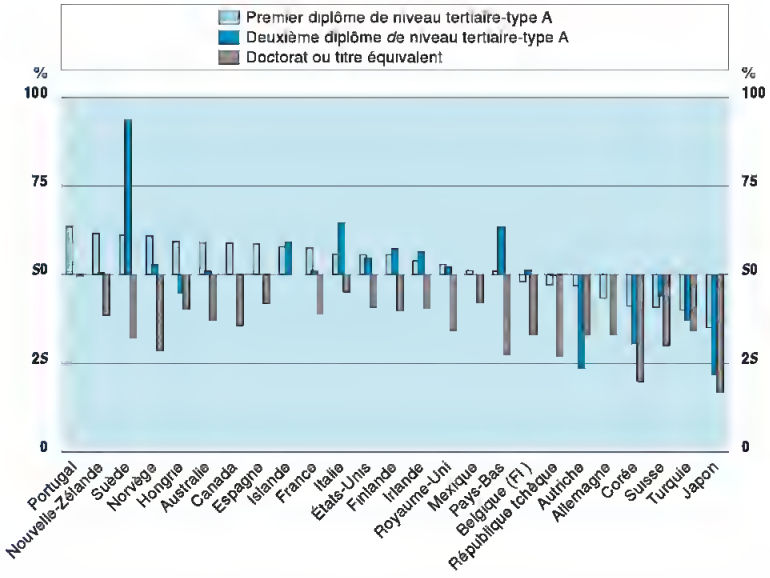
Disparités entre hommes et femmes dans l'obtention de diplômes tertiaires

Dans la plupart des pays, les femmes sont aussi ou plus nombreuses que les hommes à obtenir un premier et deuxième diplômes tertiaires de type A...

Dans 17 pays de l'OCDE sur 25, les femmes sont aussi, ou plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme tertiaire de type A (graphique C4.5). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, les femmes représentent 53 pour cent de l'ensemble des titulaires d'un diplôme sanctionnant un premier programme tertiaire de type A. En Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en Suède, cette proportion est supérieure à 60 pour cent – mais elle est égale ou inférieure à 43 pour cent en Allemagne, en Corée, au Japon, en Suisse et en Turquie. Les femmes ont également plus de chances d'obtenir un deuxième diplôme tertiaire de type A – 52 pour cent de l'ensemble de ces titres leur sont décernés (tableau C4.4).

Graphique C4.5. **Pourcentage de diplômes tertiaires décernés à des femmes (1998)**

Dans ce graphique, 50 pour cent signifie que les femmes et les hommes ont proportionnellement obtenu le même nombre de diplômes d'études tertiaires.



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de premiers diplômes d'études tertiaire-type A décernés à des femmes.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les hommes ont toujours plus de chances que les femmes d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau (tableau C4.4). Les taux d'obtention d'un diplôme de ce genre, le doctorat par exemple, est plus faible chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, en moyenne, près des deux tiers de l'ensemble des diplômés à ce niveau sont des hommes. Au Japon, 83 pour cent de ces diplômes sont décernés à des hommes. Cet écart entre les hommes et les femmes peut s'observer dans tous les domaines d'études mais il est encore plus marqué en lettres et en sciences humaines ainsi que dans les filières médicales et paramédicales, c'est-à-dire dans les domaines qui, dans tous les pays, enregistrent la plus forte proportion de femmes parmi les titulaires d'un premier diplôme universitaire.

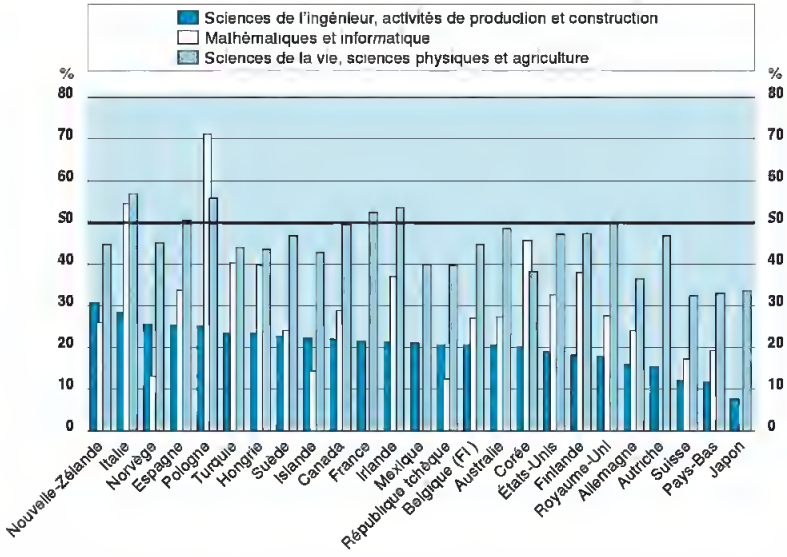
... mais les hommes ont toujours plus de chances que les femmes d'obtenir un doctorat.

Un moyen d'évaluer les disparités entre hommes et femmes dans le choix des disciplines consiste à calculer la proportion de diplômes ou de titres délivrés aux femmes dans telle ou telle discipline. Parmi les pays de l'OCDE qui ont communiqué des données sur le nombre de diplômés, ventilées par discipline et par sexe, c'est en lettres, en sciences humaines et dans l'enseignement d'une part et dans la santé et le secteur social d'autre part que la proportion de diplômes tertiaires de type A décernés aux femmes est la plus élevée (en moyenne 69 et 65 pour cent respectivement). En mathématiques et en informatique, en sciences de l'ingénieur, dans les activités de production et dans la construction, toutefois, les femmes obtiennent beaucoup moins de

Les femmes ont beaucoup moins de chances que les hommes d'obtenir un diplôme en mathématiques, en informatique, en sciences de l'ingénieur et en architecture.

C4

Graphique C4.6. **Proportion de diplômes d'études tertiaire-type A obtenus par des femmes dans les sciences de l'ingénieur et autres disciplines scientifiques (1998)**



Dans ce graphique, 50 pour cent signifie que les femmes et les hommes ont proportionnellement obtenu le même nombre de diplômes d'études tertiaires.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de diplômes de sciences de l'ingénieur décernés aux femmes.

Source : OCDE

© OCDE 2000

diplômes de niveau universitaire que les hommes. Le pourcentage de diplômes tertiaires de type A délivrés aux femmes en sciences de l'ingénieur, dans les activités de production et dans la construction varie entre 12 pour cent ou moins au Japon, aux Pays-Bas et en Suisse et 28 pour cent ou plus en Italie et en Nouvelle-Zélande. Les écarts hommes/femmes sont moins marqués en sciences de la vie, en sciences physiques et dans l'agriculture où en moyenne 44 pour cent de l'ensemble des diplômés sont des femmes. En France, en Italie, en Irlande et en Pologne, les femmes constituent la majorité des diplômés dans ces disciplines (tableau C4.6).

Dans l'enseignement tertiaire de type B, les femmes sont également assez peu présentes en sciences de la vie, dans les activités de production et dans la construction. Le pourcentage de diplômes qui leur sont décernés dans ces disciplines va de 7 pour cent ou moins en Allemagne, au Luxembourg et aux Pays-Bas à plus de 35 pour cent en Corée et en Nouvelle-Zélande (tableau C4.4).

DÉFINITIONS

Les données relatives aux taux d'abandon et de poursuite des études renvoient aux statistiques internationales et nationales sur les taux de poursuite des études tertiaires de type A.

Le taux de poursuite des études tertiaires de type A correspond par définition à la proportion d'étudiants à ce niveau qui terminent avec succès un premier programme, autrement dit qui obtiennent un premier diplôme. Par conséquent, les étudiants qui à ce niveau abandonnent leurs études sont ceux qui sortent du système éducatif sans avoir obtenu un premier diplôme tertiaire de type A ou un diplôme équivalent. Dans l'enseignement tertiaire, on entend par premier diplôme tertiaire de type A, tout titre qui, indépendamment de la durée des études, est obtenu à la fin d'un cursus dont la réalisation n'est subordonnée à la possession d'aucun titre tertiaire de type A préalable.

Elles proviennent d'une enquête spéciale réalisée auprès des pays Membres de l'OCDE en 1997 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Le taux de poursuite des études tertiaires de type A est obtenu en rapportant le nombre d'étudiants à qui un diplôme universitaire initial est décerné au nombre de nouveaux inscrits ayant accédé à ce niveau d'enseignement *n* années auparavant, *n* correspondant au nombre d'années d'études à plein temps requis pour obtenir le diplôme. Cette méthode, dite de la «cohorte transversale» représente ici la norme. La «méthode de la cohorte transversale» a révélé une étroite correspondance avec les statistiques nationales pour la plupart des pays (des statistiques nationales complémentaires figurent en annexe 3), mais elle ne reflète pas de manière adéquate la situation pour tous les pays, ou n'a pu être employée pour certains faute de données fiables sur les nouveaux inscrits *n* années auparavant. Dans ce cas, des estimations nationales ont été nécessaires pour cet indicateur.

Aux fins des estimations nationales, trois méthodes différentes ont été utilisées pour calculer les taux de poursuite des études : *i*) le calcul repose sur la méthode de la cohorte transversale, mais des données plus précises ou plus fiables sur les nouveaux étudiants ou les diplômés ont été utilisées; *ii*) le calcul repose sur des éléments d'information provenant des registres d'étudiants; il s'agit en l'occurrence de la méthode dite de la «cohorte effective»; *iii*) les caractéristiques de deux groupes différents (cohorte d'entrée et cohorte diplômée) sont utilisées pour établir le modèle des probabilités de poursuite et d'abandon des études. Cette méthode est dite de la «cohorte synthétique».

© OCDE 2000

Lorsque la méthode de la cohorte transversale est utilisée, l'année de référence est celle qui est retenue pour calculer le nombre de diplômés et l'année d'accès est l'année de référence pour le nombre de nouveaux inscrits. Si la méthode de la cohorte effective est utilisée, l'année d'accès est celle pendant laquelle la cohorte d'étudiants considérée entre à l'université. Le parcours individuel des différents étudiants de cette cohorte a été suivi jusqu'à l'année de référence, que les étudiants aient abandonné leurs études ou obtenu leur diplôme. Dans ce cas, la différence entre l'année de référence et l'année d'accès ne donne aucune idée de la durée théorique des études. Elle montre plutôt la limite supérieure du temps dont les étudiants peuvent avoir besoin pour achever leurs études. Si la méthode de la cohorte synthétique est utilisée, l'année de référence est celle sur laquelle portent toutes les données concernant les probabilités d'obtention d'un diplôme ou d'abandon des études. Dans la mesure où différentes cohortes de nouveaux inscrits sont observées simultanément, aucune année d'accès précise n'est pertinente.

Les données portent sur l'année scolaire/universitaire 1997/98 et proviennent de la collecte UOE de statistiques sur l'éducation et du projet pilote IEM, réalisés en 1999 (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

C4

On entend par diplômés de l'enseignement tertiaire les personnes qui obtiennent un diplôme tertiaire de type A ou de type B ou encore un titre équivalent au cours de l'année de référence retenue. Cet indicateur établit une distinction entre différentes catégories de diplômes tertiaires : *i*) les premiers diplômes tertiaires de type B; *ii*) les premiers diplômes tertiaires de type A; *iii*) les deuxièmes diplômes tertiaires de type A; *iv*) les diplômes de recherche de haut niveau, de type doctorat. Pour certains pays, ces distinctions ne sont pas toujours claires et les données n'existent pas forcément pour les catégories demandées. En pareils cas, le pays a classé les diplômés dans la catégorie la plus appropriée. Les diplômes tertiaires de type A sont également répartis en sous-catégories en fonction de la durée théorique totale des études à ce niveau d'enseignement, ce qui permet de procéder à des comparaisons indépendamment des différences de structures nationales de délivrance des diplômes (voir plus haut).

Le tableau C4.2 présente les taux nets d'obtention d'un diplôme. Ce taux correspond à la somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge pour les pays ayant pu fournir des données sur les diplômés par âge. On peut considérer que le taux net de diplômés représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictif, obtient un diplôme de l'enseignement tertiaire, quels que soient l'évolution de la taille des générations ou l'âge théorique d'obtention du diplôme. Dans le cas des pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées, des taux bruts d'obtention d'un diplôme sont présentés. Les taux nets de diplômés varient moins en fonction de l'évolution démographique dans le temps. Avant de les comparer aux taux bruts de diplômés, on vérifie dans cette publication la sensibilité des taux nets à l'évolution démographique dans le temps. Pour calculer les taux bruts, les pays déterminent l'âge auquel l'obtention du diplôme intervient en règle générale. Les diplômés eux-mêmes, en revanche, peuvent avoir n'importe quel âge. Le taux d'obtention d'un diplôme est obtenu par division du nombre de diplômés par l'effectif de la population théoriquement en âge d'obtenir le diplôme (annexe 1). Dans bien des pays, il est difficile de définir un âge théorique d'obtention d'un diplôme car les diplômés ont des âges très variables.

Le tableau C4.4 montre la répartition en pourcentage des diplômés par domaine d'études. Les diplômés du tertiaire ayant obtenu leur diplôme pendant l'année de référence ont été répartis en catégories correspondant à

© OCDE 2000

leur domaine de spécialisation. Des diplômés peuvent être signalés à chacun des niveaux retenus dans le tableau C4.2 (colonnes B-G). La comparabilité des résultats dépend beaucoup de la rigueur avec laquelle les pays ont pu appliquer les définitions conformément à la CITE (annexe 3). De grandes variations subsistent entre les pays dans la façon dont les programmes d'enseignement sont classés selon les domaines d'études.

Tableau C4.1. **Taux de poursuite des études tertiaires de niveau universitaire**

	Année de référence	Année d'entrée	Nombre d'années requises pour achever le programme	Méthode	Source	Taux de poursuite des études	Taux d'abandon des études
ustralie	1996	1994	3	Cohorte transversale	Base de données OCDE	65	35
utriche	1996	1989	7	Cohorte transversale	Estimation nationale	53	47
elgique (Com flamande)	1996	–	–	Cohorte transversale	Base de données OCDE	63	37
épublique tchèque	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	79	21
anemark	1995	–	–	Cohorte synthétique	Estimation nationale	67	33
inlande	1996	1985	5	Cohorte effective	Estimation nationale	75	25
rance	1995	1991	5	Cohorte transversale	Base de données OCDE	55	45
llemagne	1995	1990	6	Cohorte transversale	Base de données OCDE	72	28
ongrie	1997	–	3, 4 ou 5	Cohorte transversale pondérée	Estimation nationale	77	23
rlande	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	77	23
talie	1996	1991	6	Cohorte transversale	Base de données OCDE	35	65
apon	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	90	11
exique	1996	1992	5	Cohorte transversale	Estimation nationale	68	32
ays-Bas	–	–	–	Cohorte effective	Estimation nationale	70	30
ouvelle-Zélande	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	76	24
ortugal	1993	1991	3	Cohorte transversale	Base de données OCDE	49	51
uisse	1996	1991	6	Cohorte transversale	Base de données OCDE	74	30
urquie	1995	1992	4	Cohorte transversale	Base de données OCDE	55	45
oyaume-Uni	1996	–	–	Cohorte transversale pondérée	Estimation nationale	81	19
tats-Unis	1994	1990	4	Cohorte effective	Estimation nationale	63	37

ote : Toutes les données correspondent à la version 1976 de la CITE
ource : Enquêtes nationales et base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3

© OCDE 2000

Tableau C4.2. **Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire, par type de programme (1998)**

	Programmes de niveau tertiaire-type B conduisant à un premier diplôme	Tertiaire-type A					Programmes de recherche de haut niveau (doctorat ou titre équivalent)
		Programmes de durée moyenne (de 3 ans à moins de 5 ans) conduisant à un 1er diplôme	Programmes longs (de 5 à 6 ans) conduisant à un 1er diplôme	Programmes très longs (plus de 6 ans) conduisant à un 1er diplôme	Programmes courts (moins de 6 ans) conduisant à un 2e diplôme	Programmes longs (6 ans ou plus) conduisant à un 2e diplôme	
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)
Pays de l'OCDE							
Australie	m	25.8	a	a	7.5	n	1.1
Autriche*	10.5	0.5	13.2	n	n	n	1.6
Belgique (Com. flamande)	25.8	10.8	5.6	1.0	4.9	x	0.7
Canada	5.5	27.0	1.4	1.0	4.5	m	0.8
République tchèque*	4.5	2.9	8.3	a	1.7	a	0.5
Danemark	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	28.4	15.7	14.6	a	m	0.7	2.3
France*	17.5	18.0	5.1	0.9	6.3	a	1.2
Allemagne	12.5*	4.8	11.2	a	a	a	1.8
Grèce	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	24.7	x	a	3.3	x	0.9
Islande	9.8	22.3	2.5	n	1.1	n	n
Irlande*	17.7	23.8	1.4	x	11.9	x	0.8
Italie	0.3	0.9	13.6	a	2.2	0.9	0.4
Japon*	29.9	27.7	x	a	2.5	a	0.5
Corée*	29.8	25.1	a	0.4	2.5	a	0.6
Luxembourg*	7.4	a	a	a	a	a	a
Mexique	m	10.1	m	m	m	m	x
Pays-Bas	0.8	33.3	1.3	a	1.9	0.3	x
Nouvelle-Zélande	12.7	26.1	6.7	0.6	14.1	n	0.7
Norvège	6.3	33.3	3.8	1.2	1.0	4.2	1.1
Pologne*	0.8	12.0	13.0	a	5.3	a	m
Portugal*	6.5	7.4	10.1	n	m	m	1.4
Espagne	4.1	12.5	15.4	n	x	m	0.9
Suède	1.5	23.0	2.0	0.1	0.4	n	2.2
Suisse*	m	7.8	11.3	1.0	a	1.2	2.5
Turquie	6.4	9.6	a	a	0.8	0.2	0.2
Royaume-Uni	11.1	33.2	1.9	0.1	12.3	x	1.2
États-Unis*	9.2	32.9	a	a	12.4	2.2	1.3
Moyenne des pays	**11.2**	**17.5**	**5.5**	**0.2**	**4.0**	**0.4**	**1.0**
Participants au projet IEM							
Argentine	10.0	a	9.0	a	m	m	m
Chili	10.0	5.2	5.9	0.1	n	n	0.4
Chine	8.0	2.7	x	x	x	x	n
Égypte	2.0	12.6	1.0	0.2	a	a	0.4
Israël	m	25.9	a	a	8.4	a	0.9
Jordanie	9.0	11.5	2.0	n	a	a	n
Malaisie	10.0	5.5	m	a	m	m	m
Paraguay	3.0	m	m	m	m	m	m
Philippines	a	19.6	3.4	a	4.3	a	0.1
Thaïlande	9.0	11.6	x	n	n	n	n
Uruguay	5.0	1.2	3.8	0.7	a	a	1.1

Note : Sont exclus de cet indicateur les diplômes de niveau tertiaire-type A obtenus à l'issue d'un programme court d'une durée inférieure à trois ans.
Tous les taux d'obtention d'un diplôme sont des taux nets, sauf dans les cas signalés par un astérisque (*), il s'agit alors de taux bruts.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

C4

© OCDE 2000

Tableau C4.3a. **Répartition en pourcentage des diplômes de niveau tertiaire-type A, par domaine d'études (1998)**

	Enseignement	Lettres et sciences humaines	Sciences sociales, commerce et droit	Services	Sciences de l'ingénieur, activités de production et construction	Agriculture	Santé et secteur social	Sciences de la vie	Sciences physiques	Mathématiques et statistiques	Informatique	Inconnu ou non précisé
Australie	14.0	14.3	32.1	2.6	7.9	1.4	16.1	6.1	1.1	0.6	3.7	n
Autriche[1]	4.1	15.5	39.2	n	14.7	4.2	8.0	13.7	x	x	x	0.5
Belgique (Com. flamande)	7.6	17.7	32.2	0.5	14.6	5.3	13.8	4.1	2.2	0.8	1.1	n
Canada	14.7	14.7	36.7	2.5	8.0	1.2	8.0	5.7	2.2	1.6	2.3	2.4
République tchèque	17.6	7.6	30.5	2.1	22.3	5.7	8.5	1.2	1.7	0.4	2.6	n
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	10.8	13.1	23.5	2.2	24.2	3.1	15.1	1.7	2.9	1.3	2.1	0.1
France[1]	8.2	19.9	36.4	1.2	12.9	0.5	2.2	15.9	x	x	x	2.7
Allemagne	6.7	13.6	25.1	2.5	20.1	2.7	14.5	2.8	6.8	2.1	3.1	n
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie[1]	23.1	10.3	32.7	6.0	13.5	3.9	6.0	4.5	x	x	x	n
Islande	14.8	14.4	35.7	a	5.9	a	16.2	6.1	3.7	0.6	2.7	n
Irlande	9.2	22.4	30.9	1.2	10.0	1.7	7.6	6.6	3.9	0.7	5.7	n
Italie	2.6	13.5	35.7	0.3	15.2	2.2	19.5	5.7	2.0	2.3	1.1	n
Japon[1]	6.6	18.0	37.5	m	21.6	3.4	4.9	4.4	x	x	x	3.6
Corée	6.0	20.0	22.3	2.7	28.2	3.9	6.0	1.9	4.8	2.4	1.9	n
Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexique	15.0	3.0	40.0	1.0	17.0	2.0	8.0	1.0	2.0	1.0	8.0	3.0
Pays-Bas[2]	14.3	7.9	38.0	2.8	12.7	2.4	16.2	1.1	2.7	0.5	1.4	m
Nouvelle-Zélande	7.7	23.4	28.4	1.8	6.9	1.8	14.1	0.4	11.8	0.1	0.9	2.7
Norvège	32.4	4.7	17.5	3.8	9.0	1.3	21.5	0.9	1.4	0.3	1.2	6.0
Pologne[1, 2]	17.1	10.6	38.4	1.2	15.1	2.9	3.7	2.2	x	x	x	8.7
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	12.9	9.9	38.5	3.4	11.2	2.9	11.7	2.1	3.2	1.3	2.8	n
Suède	19.8	6.6	25.2	0.3	16.2	1.1	21.8	5.0	x	4.0	x	n
Suisse	10.5	14.1	29.3	3.2	17.0	1.6	12.4	4.1	4.9	1.0	1.4	0.4
Turquie	21.0	9.2	31.5	3.4	11.1	4.9	8.4	1.7	5.7	2.5	0.6	n
Royaume-Uni	11.9	18.9	27.8	1.7	12.4	1.2	11.7	4.3	4.5	1.5	4.2	n
États-Unis	12.9	14.0	41.4	2.6	7.0	2.1	10.1	4.4	1.7	1.0	2.1	0.6
Moyenne des pays	**12.9**	**13.5**	**32.3**	**2.0**	**14.2**	**2.5**	**11.4**	**3.2**	**3.3**	**1.2**	**2.3**	**1.3**

. Toutes les disciplines scientifiques sont regroupées sous la rubrique «sciences de la vie». La moyenne nationale pour chaque discipline scientifique a été calculée par désagrégation des données.
. Programmes conduisant à un premier diplôme seulement.
ource . Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau C4.3*b*. **Répartition en pourcentage des diplômes de niveau tertiaire-type B, par domaine d'études (1998)**

	Enseignement	Lettres et sciences humaines	Sciences sociales commerce et droit	Services	Sciences de l'ingénieur, activités de production et construction	Agriculture	Santé et secteur social	Sciences de la vie	Sciences physiques	Mathématiques et statistiques	Informatique	Inconnu ou non précisé
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche[1]	31.8	2.2	1.8	5.7	39.0	4.7	12.6	2.3	x	x	x	n
Belgique (Com. flamande)[2]	22.3	5.8	25.7	0.7	12.9	n	28.8	0.4	n	n	3.4	n
Canada[2]	4.8	8.1	28.1	12.7	16.9	3.2	20.0	0.1	0.1	m	4.9	1.2
République tchèque	15.1	12.3	39.6	2.6	12.3	4.7	10.6	0.9	0.7	0.5	0.7	n
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	0.1	2.5	37.8	10.5	11.2	2.3	31.6	a	a	a	4.1	n
France[1, 2]	m	m	41.3	5.3	28.5	n	17.1	2.4	x	x	x	5.4
Allemagne	10.3	1.2	14.6	6.0	14.4	3.6	48.4	a	a	a	0.4	1.0
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Islande	37.8	18.3	22.7	a	4.4	a	1.7	a	a	a	15.1	n
Irlande	0.5	7.1	32.3	10.8	22.4	1.6	6.4	4.3	4.3	n	10.3	n
Italie	49.9	50.1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	n
Japon[1]	7.8	16.5	9.2	7.3	16.1	0.5	15.3	n	n	n	n	27.3
Corée	7.9	14.1	19.8	4.5	43.9	1.1	8.2	n	n	n	0.4	n
Luxembourg[2]	30.7	4.0	35.6	m	14.6	m	8.6	m	m	m	6.5	n
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas[2]	m	m	36.2	14.0	1.9	m	44.6	m	m	m	3.3	m
Nouvelle-Zélande	42.2	7.8	24.7	6.4	4.6	3.1	8.4	0.9	0.3	n	0.7	0.9
Norvège	2.6	5.1	75.0	6.6	0.7	1.0	1.7	0.1	a	a	5.9	1.4
Pologne	100.0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	5.9	4.4	33.1	12.5	24.0	0.7	11.7	n	n	n	7.8	n
Suède	5.8	7.0	17.2	1.5	37.2	8.7	19.2	n	x	3.5	x	n
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie[2]	n	2.5	37.8	11.1	23.1	3.8	18.2	n	1.0	n	2.6	n
Royaume-Uni	7.0	8.2	21.4	2.8	11.6	2.3	35.2	1.8	2.0	0.5	7.2	n
États-Unis	3.0	0.2	33.3	9.1	16.8	1.7	30.7	a	a	a	3.1	2.2
Moyenne des pays	**18.7**	**9.1**	**24.9**	**5.8**	**16.4**	**2.3**	**16.2**	**0.5**	**0.5**	**0.3**	**3.6**	**1.6**

ote : Les pays pour lesquels certaines données manquent n'entrent dans aucun des calculs de moyenne de l'OCDE.
Toutes les disciplines scientifiques sont regroupées sous la rubrique «sciences de la vie». La moyenne nationale pour chaque discipline scientifique a été calculée par désagrégation des données.
Programmes conduisant à un premier diplôme seulement.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

C4

© OCDE 2000

Tableau C4.4. **Pourcentages de diplômes tertiaires décernés aux femmes, par domaine d'études et par type de formation tertiaire (1998)**

	Tous domaines d'études confondus					Santé et secteur social		Sciences de la vie, sciences physique et agriculture		Mathématiques et informatique		Lettres, sciences humaines et enseignement		Sciences sociales, commerce, droit et services		Sciences de l'ingénieur, activités de production et construction	
	Tertiaire type B (premier diplôme)	Tertiaire type B (deuxième diplôme)	Tertiaire type A (premier diplôme)	Tertiaire type A (deuxième diplôme)	Diplôme de recherche de haut niveau	Tertiaire type B	Tertiaire type A	Tertiaire type B	Tertiaire type A	Tertiaire type B	Tertiaire type A	Tertiaire type B	Tertiaire type A	Tertiaire type B	Tertiaire type A	Tertiaire type B	Tertiaire type A
Pays de l'OCDE																	
Australie	m	m	59	51	37	m	76	m	49	m	27	m	71	m	50	m	21
Autriche	46	65	47	24	33	79	57	20	47	40	x	77	65	66	49	10	15
Belgique (Com. flamande)	60	m	48	51	33	77	61	55	45	15	27	72	63	56	46	18	21
Canada	56	m	59	51	36	83	75	48	50	27	29	70	67	61	57	14	22
République tchèque	60	a	47	50	27	85	59	51	40	27	12	67	68	63	50	25	21
Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	67	a	56	57	40	88	79	37	47	45	38	66	76	69	62	11	18
France	53	a	57	51	39	79	54	26	52	x	x	m	72	67	60	13	22
Allemagne	60	a	43	a	33	80	54	12	37	25	24	84	68	47	42	7	16
Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hongrie	m	m	59	45	40	m	75	m	44	m	40	m	74	m	55	m	23
Islande	54	a	58	59	n	86	84	a	43	18	14	74	75	36	46	n	22
Irlande	48	48	54	56	41	85	68	54	54	55	37	70	65	56	54	10	21
Italie	62	a	56	65	45	a	63	a	57	a	55	62	83	a	55	a	28
Japon	69	a	35	22	17	82	46	44	34	x	x	91	66	63	23	15	8
Corée	54	30	41	30	20	78	46	41	38	43	46	75	66	58	33	35	20
Luxembourg	58	a	a	a	a	84	m	m	m	4	m	71	m	73	m	2	m
Mexique	m	m	51	m	42	m	59	m	40	m	38	m	63	m	54	m	21
Pays-Bas	56	a	51	63	27	77	73	m	33	14	19	m	69	42	47	3	12
Nouvelle-Zélande	68	61	61	50	39	83	81	39	45	39	26	75	68	55	51	42	31
Norvège	52	a	61	53	29	100	82	26	45	25	13	63	74	52	45	16	26
Pologne	87	a	m	74	37	a	40	a	56	a	71	87	92	a	60	a	25
Portugal	67	a	64	m	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	53	a	59	m	42	80	76	34	50	27	34	74	72	64	58	19	25
Suède	47	a	61	94	32	92	79	41	47	35	24	73	74	51	58	15	23
Suisse	m	m	41	44	30	a	54	a	32	a	17	a	56	a	40	a	12
Turquie	50	a	40	37	34	82	50	41	44	25	40	67	44	54	37	21	23
Royaume-Uni	58	x	53	52	34	84	66	42	50	25	28	60	65	56	52	14	18
États-Unis	61	a	56	55	41	84	74	37	47	47	33	67	67	65	52	13	19
Moyenne des pays	**59**	**51**	**53**	**52**	**34**	**84**	**65**	**38**	**45**	**30**	**31**	**72**	**69**	**58**	**49**	**15**	**21**
Participants au projet IEM																	
Chili	45	a	50	51	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	x	a	x	30	15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Égypte	40	19	43	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Jordanie	68	a	47	26	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaisie	54	a	54	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Philippines	a	a	59	76	81	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	46	49	50	51	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

ource : Base de données de l'OCDE sur l'enseignement. Voir notes en annexe 3.

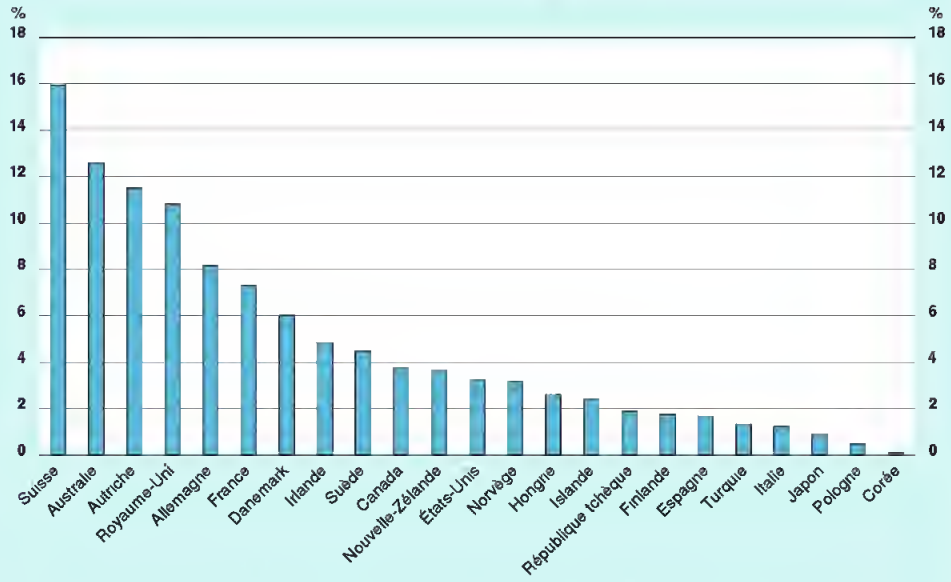
© OCDE 2000

ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

- Dans la zone de l'OCDE, cinq pays (l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni) accueillent plus de huit étudiants étrangers sur dix.
- La proportion d'étrangers étudiant dans des pays de l'OCDE oscille entre moins de 1 pour cent et environ 16 pour cent.
- En proportion de leur taille, l'Australie, l'Autriche, le Royaume-Uni et la Suisse affichent les flux nets d'entrées d'étudiants étrangers les plus importants.
- Les étudiants coréens, grecs et japonais constituent la plus forte proportion d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE tandis que les étudiants venant de Chine et de l'Asie du Sud-Est forment le gros des effectifs originaires de pays non membres.

C5

Graphique C5.1. **Pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement tertiaire de chaque pays (1998)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés dans chaque pays

Source : OCDE

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur rend compte de la mobilité internationale des étudiants.

L'évolution générale vers la libre circulation des capitaux, des biens et des personnes, associée à l'ouverture des marchés du travail, a entraîné une augmentation de la demande de nouvelles qualifications et de nouveaux savoirs au sein des pays de l'OCDE. Les pouvoirs publics comptent de plus en plus sur l'enseignement tertiaire pour élargir l'horizon des étudiants et leur permettre d'acquérir une meilleure compréhension des langues, des cultures et des pratiques commerciales des autres pays

Pour mieux connaître des cultures et des sociétés différentes, les étudiants ont la possibilité de s'inscrire dans un établissement d'enseignement tertiaire à l'étranger. La mobilité internationale des étudiants engendre des coûts et des avantages pour les intéressés et les établissements, tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil. S'il est aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs à court terme occasionnés par cette mobilité, les avantages sociaux et économiques à long terme pour les étudiants, les établissements et les pays sont plus difficiles à chiffrer. Toutefois, le nombre de personnes qui poursuivent des études à l'étranger donne une idée de l'ampleur du phénomène.

Il convient de noter qu'outre la circulation des étudiants d'un pays à l'autre, des facteurs tels que l'internationalisation des cursus et la diffusion internationale, par voie électronique, de formations conçues pour répondre avec une grande souplesse à des besoins spécifiques, sont également des éléments qui témoignent de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. Il importera, à l'avenir, de mettre au point des méthodes visant à quantifier et à évaluer ces composantes de l'internationalisation de la formation.

Observations et explications

Proportion d'étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE, selon le pays d'accueil

Dans la zone de l'OCDE, cinq pays attirent plus de huit étudiants étrangers sur dix.

Un nombre relativement faible de pays de l'OCDE accueillent la grande majorité des étrangers suivant des études dans la zone de l'OCDE. Les États-Unis sont le premier pays d'accueil des étudiants étrangers (en terme de chiffres absolus des étudiants étrangers) avec 32 pour cent de l'effectif total, suivis par le Royaume-Uni (16 pour cent), l'Allemagne et la France (13 et 11 pour cent respectivement) et l'Australie (8 pour cent) (voir graphique C5.2). Ces cinq pays d'accueil rassemblent près de 80 pour cent de tous les étrangers étudiant au sein de l'OCDE.

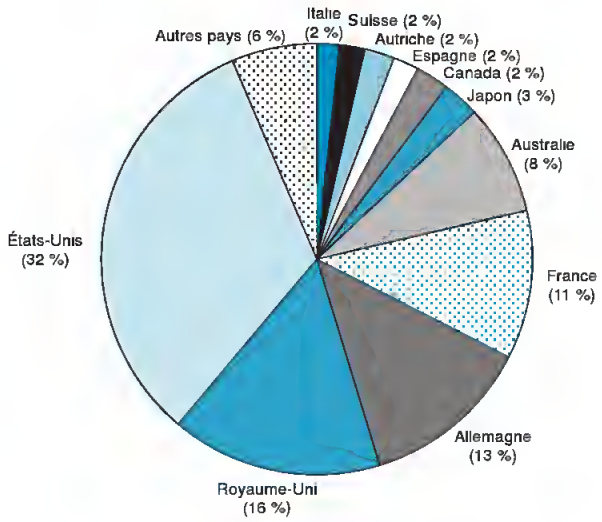
Pour les besoins de cet indicateur, on entend par étudiant étranger toute personne qui poursuit des études dans un pays dont elle n'est pas ressortissante. Pour la plupart des pays, il n'a pas été possible de faire la distinction entre les étudiants qui résident dans le pays à la suite d'une immigration antérieure (qu'ils soient arrivés seuls ou avec leur famille) et ceux qui sont venus dans le pays avec l'objectif spécifique d'y poursuivre leurs études.

La communauté de langue est un facteur décisif dans le choix du pays d'accueil.

Il est probable que l'existence d'une langue commune joue un rôle important dans le choix du pays. Si l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni sont les principaux pays d'accueil des étudiants étrangers, c'est dans une large mesure parce que l'anglais est à la fois la langue de l'enseignement dans ces

© OCDE 2000

Graphique C5.2. **Répartition des étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE, selon le pays d'accueil (1998)**



Ce graphique met en évidence les pays de l'OCDE où les étrangers choisissent d'aller étudier.

Source : OCDE

pays et celle que les étudiants désireux d'étudier à l'étranger ont le plus de chances de connaître ou celle qu'ils souhaitent apprendre. Nombreux sont les établissements qui dans les pays non anglophones proposent des formations en anglais pour attirer les étudiants étrangers.

Bien que l'Allemagne soit l'une des premières destinations choisies par les étudiants parmi les pays de l'OCDE, le nombre réel d'étudiants non résidents (ou d'étudiants ayant suivi le deuxième cycle du secondaire dans un autre pays) inscrits dans les établissements allemands d'enseignement tertiaire représente tout juste les deux tiers de la totalité des étudiants étrangers en raison du nombre important de «résidents étrangers», c'est-à-dire en général d'enfants de travailleurs immigrés; pour les besoins de cet indicateur, ces derniers sont considérés comme «étrangers» même s'ils ont grandi en Allemagne. Dans ce pays, un étudiant étranger sur quatre est d'origine grecque, italienne ou turque.

Proportion d'étrangers étudiant dans des pays de l'OCDE, selon le pays d'origine

En 1998, les pays de l'OCDE scolarisaient 1.31 million d'étudiants étrangers. Sur ce total, 43 pour cent venaient de pays de l'OCDE et 58 pour cent de pays non membres.

© OCDE 2000

Les étudiants coréens, grecs et japonais représentent la plus forte proportion d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE...

Parmi les étudiants étrangers qui étudient dans des pays de l'OCDE, les Coréens, les Grecs et les Japonais représentent la plus forte proportion d'étudiants originaires d'autres pays Membres, chacune de ces populations étudiantes représentant environ 4 à 5 pour cent de l'effectif d'étudiants étrangers, viennent ensuite les Allemands, les Turcs, les Français et les Italiens. Ensemble, ces nationalités représentent environ 25 pour cent de tous les étrangers étudiant dans des pays de l'OCDE et plus de 50 pour cent des ressortissants de pays de l'OCDE qui font des études à l'étranger (voir graphique C5.3).

... alors que les étudiants venant de Chine et d'Asie du Sud-Est forment le gros des effectifs originaires de pays non membres.

Les Chinois représentent 8.6 pour cent de la totalité des étrangers étudiant dans des pays de l'OCDE, suivis par les Malais (3.8 pour cent) et les Indiens (2.8 pour cent) (voir graphique C5.3). Les étudiants provenant d'autres pays d'Asie du Sud-Est sont également très présents dans les pays de l'OCDE : 5 pour cent de l'ensemble des étudiants étrangers viennent d'Indonésie, de Singapour ou de Thaïlande. Le poids du commerce international et certains facteurs financiers et économiques expliquent probablement la mobilité étudiante dans cette région. Ainsi, l'intégration économique des régions à travers des organisations et des traités tels que l'UE, l'ALENA, l'ASEAN et l'APEC peut également influer sur la mobilité internationale des étudiants. Dans la région Asie-Pacifique, les gouvernements d'Australie, du Japon et de la Nouvelle-Zélande, par exemple, ont pris des mesures afin de permettre à leurs établissements d'enseignement tertiaire d'accueillir des étudiants étrangers qui souvent sont une source de recettes ou qui, du moins, financent eux-mêmes leurs études.

L'Asie et l'Europe sont les deux principales sources d'étudiants étrangers.

Les étudiants étrangers scolarisés dans les pays de l'OCDE viennent en majorité d'Asie (44 pour cent). L'Europe, avec 31 pour cent, est la deuxième source d'étudiants étrangers dans le monde.

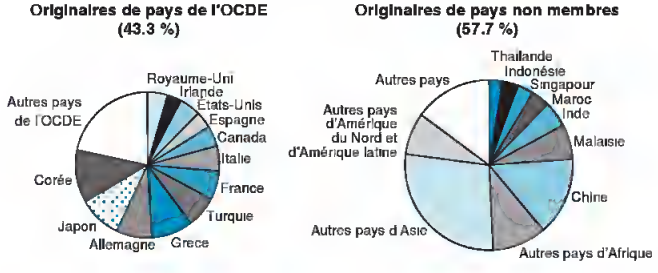
Les étudiants étrangers en proportion de l'effectif global

Pour évaluer l'ampleur de la mobilité étudiante dans l'enseignement tertiaire, l'un des moyens consiste à calculer le nombre d'étudiants étrangers accueillis dans un pays donné et le nombre de ressortissants de ce pays partis

Graphique C5.3. **Répartition des étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE, selon le pays d'origine (1998)**

Ce graphique met en évidence les pays dont sont originaires les étudiants étrangers dans la zone de l'OCDE.

Chacune des parts du graphique représente la proportion d'étudiants étrangers originaires de pays de l'OCDE et de pays non membres.



Source : OCDE

© OCDE 2000

étudier à l'étranger, par rapport aux effectifs totaux de l'enseignement tertiaire dans ce pays. Ces proportions permettent de mesurer l'intensité des échanges internationaux pour chaque pays considérés à la fois comme pays d'accueil et comme pays d'origine.

La proportion d'étrangers étudiant dans des pays de l'OCDE oscillent entre moins de 1 pour cent et environ 16 pour cent.

Si l'on considère la proportion d'étudiants étrangers par rapport au total des effectifs de l'enseignement tertiaire, l'Australie, l'Autriche et la Suisse, où les étudiants étrangers représentent entre 11 et 16 pour cent des effectifs du tertiaire, sont les principaux pays d'accueil suivis par l'Allemagne et le Royaume-Uni (voir graphique C5.1). Au Luxembourg, un étudiant du tertiaire sur trois n'est pas ressortissant de ce pays La situation de ce pays étant particulière, les chiffres qu'il affiche ne sont pas tout à fait comparables à ceux des autres pays de l'OCDE. A l'inverse, la proportion d'étudiants étrangers est très faible en Corée, de même qu'en Italie, au Japon, en Pologne et en Turquie. Ces pays font état d'une proportion inférieure à 1.5 pour cent (voir graphique C5.1).

Étudiants partis à l'étranger par rapport à l'effectif total scolarisé dans leur pays d'origine

Il est également possible d'évaluer la propension des étudiants originaires d'un pays donné à partir étudier à l'étranger L'exercice utilisé dans cet indicateur porte uniquement sur les ressortissants des pays de l'OCDE partant étudier dans un autre pays Membre qui communique les données correspondantes. En d'autres termes, il n'est pas tenu compte des étudiants qui vont dans un pays non membre ou encore dans un pays de l'OCDE qui ne peut pas fournir les statistiques correspondantes, d'où une sous-estimation probable de la proportion d'étudiants qui poursuivent des études à l'étranger. Il est aussi vraisemblable que les chiffres sous-évaluent la proportion d'étudiants partis suivre des études à l'étranger car le calcul se fait sur la base d'une année entière. Or, plus de la moitié des étudiants originaires des États-Unis, par exemple, quittent leur pays pour un semestre ou moins et 14 pour cent seulement passent une année universitaire entière dans le pays d'accueil. Ces réserves mises à part, le calcul donne une idée de la propension des étudiants des pays de l'OCDE à suivre des études à l'étranger.

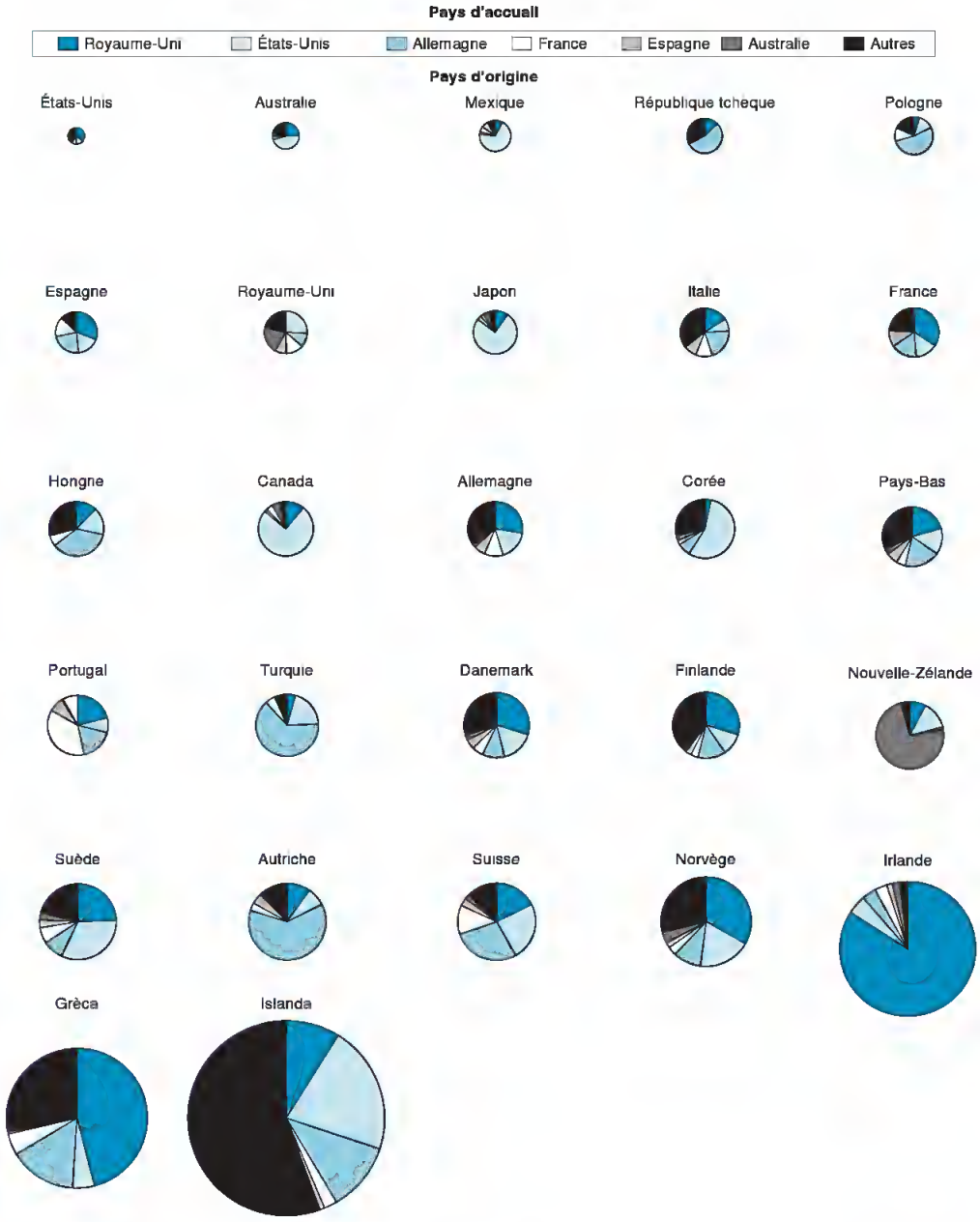
En Irlande, en Islande et en Norvège, une forte proportion d'étudiants partent à l'étranger alors qu'aux États-Unis et au Mexique, ils sont relativement peu nombreux à le faire.

Le nombre d'étudiants poursuivant des études dans d'autres pays de l'OCDE rapporté à l'effectif d'étudiants global dans le pays d'origine, varie considérablement d'un pays à l'autre. En général, ces étudiants représentent entre 1 et 5 pour cent du total des inscrits dans le pays d'origine (voir colonne 2 dans le tableau C5.1). L'Autriche, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, la Norvège, la Suède et la Suisse sont les pays où la proportion est la plus forte (4 pour cent ou plus des effectifs de l'enseignement tertiaire du pays d'origine). Inversement, l'Australie, les États-Unis, le Mexique et la République tchèque sont les pays où cette proportion est la plus faible (moins de 1 pour cent de l'effectif d'étudiants).

Dans de nombreux pays, les destinations choisies par les étudiants ne sont guère diversifiées. Plus de 80 pour cent des Canadiens, des Irlandais, des Japonais et des Néo-zélandais qui partent étudier à l'étranger se concentrent dans un ou deux autres pays de l'OCDE (voir tableau C5.3).

© OCDE 2000

Graphique C5.4. **Proportion d'étudiants scolarisés dans d'autres pays de l'OCDE, dans la population totale de l'enseignement tertiaire des pays d'origine (1998)**



Chacune des parts des graphiques représente la proportion d'étudiants scolarisés à l'étranger dans la population totale de l'enseignement tertiaire du pays d'origine

Les pays sont classés selon le pourcentage d'étudiants scolarisés à l'étranger dans l'effectif total

Source : OCDE

© OCDE 2000

Entrée et sortie des étudiants étrangers

Les caractéristiques de la mobilité étudiante sont attribuables à divers facteurs d'« attraction » et de « dissuasion », tels que la barrière de la langue, la réputation de tel ou tel établissement ou programme, la souplesse des programmes quant à la reconnaissance de la période d'études à l'étranger en vue de l'obtention du diplôme final, l'insuffisance de l'offre d'enseignement tertiaire dans le pays d'origine, les dispositions restrictives en matière d'admission à l'université dans le pays d'origine, les incitations financières, le coût des études, etc.

Divers facteurs d'« attraction » et de « dissuasion » peuvent expliquer la mobilité étudiante.

Le profil de cette mobilité est aussi le reflet des liens géographiques et historiques entre les pays, des perspectives d'emploi, des aspirations culturelles et des mesures adoptées par les décideurs pour faciliter le transfert d'unités de formation de l'établissement d'origine à l'établissement d'accueil. La transparence et la flexibilité des formations et des conditions d'obtention des diplômes influent également sur les choix d'établissements.

C5

S'il est vrai que le nombre d'étudiants étrangers accueillis aux États-Unis dépasse de plus de 120 000 le nombre total d'étudiants américains partis à l'étranger, d'autres pays présentent des déséquilibres beaucoup plus grands dans les flux d'étudiants par rapport à leur taille. Les flux nets d'entrées en Autriche, au Royaume-Uni et en Suisse, par rapport aux effectifs de l'enseignement tertiaire dans ces pays, oscillent entre 3.2 et 6.4 pour cent (voir tableau C5.1, colonnes 1 et 2). C'est en Irlande et en Islande que les flux nets de sorties d'étudiants sont les plus importants en chiffres relatifs, puisqu'ils représentent plus de 10 pour cent total des effectifs des étudiants du tertiaire. Il convient de noter que seuls sont pris en considération dans ces chiffres les flux d'entrées et de sorties d'étudiants dans les pays de l'OCDE communiquant des données. Le bilan, en chiffres absolus, peut être très différent si l'on considère les pays qui accueillent un nombre important d'étudiants originaires de pays non membres ou qui envoient leurs propres étudiants dans ces pays.

En proportion de leur taille, l'Autriche, le Royaume-Uni et la Suisse sont les pays qui affichent les flux nets d'entrées les plus importants.

Le Luxembourg constitue un cas particulier puisque les étudiants ne peuvent y suivre qu'un enseignement tertiaire non universitaire ou que la première année d'études de niveau universitaire. Ils sont obligés de poursuivre leurs études à l'étranger. C'est pourquoi le nombre d'étudiants luxembourgeois allant étudier à l'étranger est beaucoup plus important que le nombre d'étudiants scolarisés dans le pays même.

DÉFINITIONS

On entend par étudiants étrangers les étudiants ne possédant pas la nationalité du pays pour lequel on a recueilli des données. La collecte s'est faite par l'intermédiaire du pays d'accueil et non du pays d'origine; elle porte donc sur les étudiants se rendant dans un pays donné et non sur les étudiants de ce même pays qui partent à l'étranger. Les personnes suivant des études dans un pays qui n'a pas communiqué de données à l'OCDE ne sont pas prises en considération dans cet indicateur. Par conséquent, dans toutes les présentations de chiffres relatifs aux étudiants étrangers, le nombre réel de ces derniers est sous-estimé puisque les pays non membres de l'OCDE et ceux qui n'ont pas fourni de données sont exclus. Le nombre d'étudiants étrangers est

Les données portent sur l'année scolaire/universitaire 1997/98 et proviennent de la collecte UOE de statistiques sur l'éducation, réalisée en 1999 (pour plus de détails, se reporter à l'annexe 3).

© OCDE 2000

calculé selon la même méthode que l'effectif global. En règle générale, le dénombrement des étudiants nationaux et étrangers se fait en un jour précis ou à une période donnée de l'année. Il permet de calculer la proportion d'étudiants étrangers inscrits dans un système éducatif donné. Toutefois le nombre réel de personnes participant à des échanges avec l'étranger pourrait être bien supérieur, car les séjours des étudiants à l'étranger sont souvent plus courts que l'année universitaire.

Les tableaux C5.1, C5.2 et C5.3 montrent les effectifs d'étudiants étrangers en proportion du total des inscrits dans le pays d'accueil et dans le pays d'origine. Le total des effectifs, utilisé comme dénominateur, comprend tous les étudiants étrangers accueillis dans le pays et exclut les étudiants nationaux partis étudier à l'étranger. La proportion d'étudiants partis à l'étranger figurant au tableau C5.2 n'indique pas la proportion d'étudiants d'une même nationalité qui suivent des études hors de leur pays; elle correspond au nombre d'étudiants d'une même nationalité par rapport à l'ensemble des étudiants, nationaux et étrangers, inscrits dans l'enseignement tertiaire du pays concerné, à l'exclusion des nationaux partis étudier dans un autre pays.

Les comparaisons bilatérales des données relatives aux étudiants étrangers doivent être effectuées avec prudence, certains pays ne donnant pas la même définition de l'étudiant étranger (voir annexe 3).

© OCDE 2000

Tableau C5.1. **Proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire et échange d'étudiants entre pays de l'OCDE en pourcentage de l'effectif total (1998)**

ecture de la 1re colonne : en Autriche, 11.5 pour cent de l'effectif total d'étudiants dans l'enseignement tertiaire sont de nationalité étrangère (originaires de pays Membres et non membres de l'OCDE).

ecture de la 2e colonne : Les étudiants originaires d'autres pays de l'OCDE qui communiquent des données au sujet de cette population étudiante, représentent 7.6 pour cent de l'effectif total d'étudiants de l'enseignement tertiaire en Autriche.

ecture de la 3e colonne : 4.4 pour cent de l'effectif d'étudiants autrichiens sont scolarisés dans d'autres pays de l'OCDE qui notifient des données au sujet des étudiants étrangers.

a colonne 4 représente la différence entre la colonne 2 et la colonne 3.

	Proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants (étrangers et nationaux)	Échange d'étudiants entre les pays de l'OCDE[1]			Étudiants étrangers par sexe	
		Proportion d'étudiants originaires d'autres pays de l'OCDE dans l'effectif d'étudiants du tertiaire	Proportion d'étudiants scolarisés dans d'autres pays de l'OCDE dans l'effectif d'étudiants du tertiaire	Solde net d'étudiants étrangers par rapport à l'effectif d'étudiants du tertiaire	% hommes	% femmes
Australie	12.6	3.1[2]	0.7[2]	2.4[2]	51.5	48.5
Autriche	11.5	7.6	4.4	3.2	52.2	47.8
Belgique (Com. flamande)	4.0	m	m	m	m	m
Canada[2]	3.8	1.5	3.1	1.6	56.9	43.1
République tchèque	1.9	0.2	0.9	–0.7	63.5	36.5
Danemark	6.0	2.6	3.2	–0.6	41.4	58.6
Finlande	1.7	0.6	3.3	–2.7	59.7	40.3
France	7.3	1.5	1.8	–0.3	m	m
Allemagne	8.2	4.1	2.2	1.8	55.0	45.0
Grèce	m	m	*14.7*	m	m	m
Hongrie	2.6	0.6	2.2	–1.6	59.4	40.6
Islande	2.4	1.9	28.6	–26.7	33.5	66.5
Irlande	4.8	3.4	13.6	–10.2	46.7	53.3
Italie	1.2	0.2	1.8	–1.6	50.0	50.0
Japon	0.9	0.5	1.4	–0.9	54.0	46.0
Corée	0.1	n	2.6	–2.6	61.9	38.1
Luxembourg	30.5	16.1	192.9	–176.8	m	m
Mexique	m	m	0.7	m	m	m
Pays-Bas	m	m	2.7	m	m	m
Nouvelle-Zélande	3.7	0.8	3.4	–2.6	48.5	51.5
Norvège	3.2	1.8	6.0	–4.2	47.9	52.1
Pologne	0.5	0.1	1.1	–1.0	53.4	46.6
Portugal	m	m	2.7	m	m	m
Espagne	1.7	0.9	1.3	–0.4	50.5	49.5
Suède	4.5	2.9	4.3	–1.4	44.5	55.5
Suisse	15.9	10.9	4.5	6.4	55.2	44.8
Turquie	1.3	0.1	2.9	–2.8	72.9	27.1
Royaume-Uni	10.8	4.8	1.4	3.4	53.9	46.1
États-Unis	3.2	1.2	0.2	0.9	58.1	41.9
Moyenne des pays[3]	**4.8**	**2.2**	**4.3**	**3.2**	**53.2**	**46.8**

- Seuls sont pris en considération les pays de l'OCDE qui notifient les flux d'entrées dans leur système.
- Les données portent uniquement sur les programmes de niveau tertiaire type A et les programmes de recherche de haut niveau.
- La moyenne des pays ne tient pas compte du Luxembourg.

ource : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

C5

© OCDE 2000

Tableau C5.2. **Proportion d'étrangers dans l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire *dans le pays d'accueil***

Calculs basés sur le nombre d'individus (1998)

Ce tableau indique pour chaque pays la proportion d'étudiants ressortissants d'un autre pays.
Lecture de la 1re colonne : en Australie, 0.17 % des étudiants de l'enseignement tertiaire sont originaires du Canada, 0.02 % du Danemark, etc.
Lecture de la 1re ligne : les étudiants australiens représentent 0.02 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire en Autriche, 0.04 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire au Canada, etc.

Pays d'origine	Pays d'accueil																								
	Australie[1]	Autriche	Belgique (Com. flamande)	Canada[2]	Rép. tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Hongrie	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée	Luxembourg	Nlle-Zélande	Norvège	Pologne	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	Royaume-Uni	États-Unis
Pays de l'OCDE																									
Australie	a	0.02	n	0.04	n	0.02	0.01	n	0.01	n	0.02	0.05	n	0.01	n	n	n	0.01	n	n	0.02	0.03	n	0.06	0.02
Autriche	0.02	a	0.02	0.01	n	0.02	0.01	0.02	0.32	0.01	0.02	0.03	0.01	n	n	n	n	0.01	n	0.03	0.05	0.46	n	0.05	0.01
Belgique	0.01	0.04	a	0.02	n	0.01	0.01	0.09	0.05	n	n	0.04	0.01	n	n	3.43	n	0.01	n	0.05	0.01	0.16	n	0.11	0.01
Canada	0.17	0.02	0.02	a	0.01	0.03	0.03	0.05	0.02	0.02	0.05	0.05	n	n	n	n	0.02	0.03	0.01	n	0.02	0.09	n	0.15	0.15
République tchèque	n	0.09	n	n	a	n	n	n	0.05	0.01	n	n	n	n	n	n	n	0.01	0.02	n	n	0.05	n	0.01	n
Danemark	0.02	0.03	0.01	0.01	n	a	0.01	0.02	0.03	n	0.37	0.02	n	n	n	n	0.01	0.34	n	0.02	0.23	0.06	n	0.09	0.01
Finlande	0.01	0.07	0.01	0.01	n	0.05	a	0.01	0.05	0.01	0.20	0.06	n	n	n	n	n	0.07	n	0.01	0.84	0.04	n	0.13	0.01
France	0.03	0.15	0.08	0.41	n	0.06	0.02	a	0.30	0.01	0.06	0.34	0.03	n	n	11.72	0.02	0.05	n	0.22	0.08	1.68	n	0.65	0.04
Allemagne	0.15	2.19	0.13	0.09	0.02	0.32	0.07	0.26	a	0.18	0.17	0.37	0.05	n	n	0.98	0.10	0.16	0.01	0.18	0.25	3.58	n	0.67	0.06
Grèce	0.01	0.14	0.06	0.01	0.31	0.01	0.01	0.13	0.40	0.34	0.01	0.02	0.61	n	n	0.16	n	0.01	n	0.01	0.06	0.20	0.09	1.30	0.02
Hongrie	0.01	0.36	0.02	0.01	0.01	0.01	0.03	0.02	0.10	a	n	n	0.01	n	n	n	n	0.01	0.01	n	0.04	0.08	n	0.04	0.01
Islande	n	0.01	n	n	n	0.34	0.02	n	0.01	n	a	n	n	n	n	n	n	0.11	n	n	0.12	n	n	0.01	n
Irlande	0.05	0.02	0.02	0.01	n	0.02	0.01	0.03	0.03	n	0.02	a	n	n	n	n	n	0.01	n	0.02	0.02	0.02	n	0.84	0.01
Italie	0.03	2.68	0.13	0.02	n	0.04	0.02	0.18	0.33	0.01	0.04	0.07	a	n	n	2.56	n	0.02	n	0.17	0.05	2.49	n	0.27	0.02
Japon	0.33	0.12	0.03	0.15	n	0.02	0.02	0.06	0.09	0.01	0.04	0.03	0.01	a	0.02	n	0.22	0.01	n	n	0.02	0.06	n	0.28	0.32
Corée	0.30	0.13	0.01	0.09	n	n	n	0.07	0.24	x	n	n	0.01	0.46	a	n	0.12	n	n	0.01	0.01	0.03	n	0.12	0.29
Luxembourg	n	0.12	0.01	n	n	n	n	0.05	0.06	n	n	0.01	n	n	n	a	n	n	n	n	n	0.13	n	0.03	n
Mexique	0.01	0.02	0.01	0.07	n	0.01	n	0.03	0.02	n	n	n	n	n	n	n	0.01	n	n	0.05	0.01	0.04	n	0.05	0.06
Pays-Bas	0.05	0.04	1.57	0.02	n	0.05	0.01	0.03	0.11	n	0.01	0.03	n	n	n	0.05	0.01	0.05	n	0.05	0.06	0.15	n	0.13	0.01
Nouvelle-Zélande	0.62	n	n	0.01	n	0.01	n	n	n	n	0.01	n	n	n	n	n	a	n	n	n	0.01	n	n	0.02	0.01
Norvège	0.07	0.04	0.01	0.02	0.01	0.63	0.02	0.02	0.05	0.11	0.31	0.04	n	n	n	n	0.01	a	0.01	0.01	0.35	0.08	n	0.19	0.02
Pologne	0.02	0.28	0.05	0.01	0.03	0.11	0.02	0.07	0.33	0.02	0.05	n	n	n	n	0.05	n	0.04	a	n	0.14	0.17	n	0.03	0.01
Portugal	0.01	0.02	0.02	0.01	n	0.01	0.01	0.17	0.08	n	0.01	0.01	n	n	n	5.99	n	0.01	n	0.04	0.01	0.23	n	0.10	0.01
Espagne	0.01	0.12	0.07	0.02	n	0.04	0.01	0.17	0.25	n	0.06	0.16	0.01	n	n	0.54	n	0.02	n	a	0.04	0.96	n	0.35	0.03
Suède	0.06	0.11	0.01	0.03	0.01	0.24	0.15	0.04	0.05	0.03	0.22	0.04	0.01	n	n	n	0.04	0.31	0.01	0.02	a	0.12	n	0.15	0.03
Suisse	0.02	0.11	0.02	0.02	n	0.03	0.01	0.04	0.09	n	0.01	0.02	n	n	n	n	n	0.02	n	0.01	0.04	a	n	0.06	0.01
Turquie	0.02	0.47	0.10	0.01	n	0.13	0.02	0.10	1.24	0.01	n	n	0.01	n	n	n	n	0.03	n	n	0.03	0.30	a	0.09	0.06
Royaume-Uni	0.82	0.08	0.05	0.12	0.08	0.20	0.05	0.17	0.13	0.01	0.05	1.22	0.01	0.01	n	0.16	0.04	0.20	n	0.13	0.15	0.20	0.01	a	0.05
États-Unis	0.23	0.17	0.08	0.38	0.02	0.13	0.06	0.11	0.19	0.15	0.20	0.88	0.01	0.03	0.01	n	0.18	0.17	0.02	0.03	0.16	0.22	n	0.50	a
Total : pays Membres et non-membres de l'OCDE																									
Total : Afrique	0.25	0.41	0.62	0.59	0.12	0.14	0.25	3.14	0.76	0.08	0.01	0.21	0.13	0.01	n	0.33	0.04	0.33	0.04	0.17	0.15	0.93	0.04	0.76	0.16
Total : Asie	8.62	1.59	0.72	1.44	0.26	0.70	0.40	0.81	2.91	0.42	0.12	1.07	0.17	1.29	0.08	0.05	2.49	0.59	0.09	0.06	0.81	1.06	0.96	3.61	2.08
Total : Europe	1.17	8.88	2.42	0.91	1.12	2.55	0.93	1.84	3.93	1.91	1.89	2.54	0.85	0.04	n	26.21	0.24	1.91	0.30	1.04	3.10	11.95	0.32	5.39	0.48
Total : Amérique du Nord	0.30	0.24	0.13	0.59	0.03	0.17	0.10	0.23	0.26	0.17	0.25	0.96	0.04	0.04	0.01	n	0.22	0.21	0.03	0.14	0.22	0.40	n	0.80	0.33
Total : Océanie	0.67	0.02	0.01	0.05	n	0.03	0.01	0.01	0.01	n	0.04	0.05	n	0.01	n	n	0.61	0.01	n	n	0.02	0.03	n	0.09	0.03
Total : Amérique du Sud	0.06	0.13	0.10	0.12	0.03	0.07	0.02	0.17	0.19	0.01	0.07	n	0.04	0.02	n	0.11	0.03	0.08	n	0.25	0.13	0.47	n	0.13	0.17
Non spécifié	1.51	0.22	0.02	0.08	0.34	2.36	0.03	1.10	0.09	n	0.01	n	n	n	n	3.76	0.04	n	n	n	0.04	1.10	n	0.03	n
Total : ensemble des pays	**12.59**	**11.49**	**4.03**	**3.78**	**1.89**	**6.01**	**1.73**	**7.30**	**8.16**	**2.61**	**2.40**	**4.84**	**1.24**	**0.90**	**0.10**	**30.46**	**3.67**	**3.16**	**0.46**	**1.66**	**4.48**	**15.95**	**1.32**	**10.81**	**3.24**

Tous les programmes de niveau tertiaire-type B sont inclus dans la rubrique « non précisé ».
Uniquement les programmes de niveau tertiaire-type A et les programmes de recherche de haut niveau.
Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C5.3. **Proportions d'étudiants scolarisés dans d'autres pays dans l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire, *dans le pays d'origine***

Calculs basés sur le nombre d'individus (1998)

e tableau indique la proportion d'étudiants originaires de chaque pays qui étudient dans d'autres pays
ecture de la 1re colonne l'Australie accueille 0.13 % d'étudiants originaires du Canada, 0.14 % d'étudiants originaires du Danemark, etc
ecture de la 1re ligne 0.0 % d'étudiants originaires d'Australie sont scolarisés dans l'enseignement tertiaire au Canada, 0.01 % en France, etc

Pays d'origine	Pays d'accueil																									Total
	Australie[1]	Autriche	Belgique (Com flamande)	Canada[1]	Rep tchèque	Danemark	Finlande	France	Allemagne	Hongrie	Islande	Irlande	Italie	Japon	Corée	Luxembourg	Nlle Zélande	Norvège	Pologne	Espagne	Suède	Suisse	Turquie	Royaume Uni	États Unis	
Australie	a	n	n	0.05	n	n	n	0.01	0.02	n	n	0.01	n	0.04	n	n	n	n	n	n	0.01	n	n	0.13	0.24	0.53
Autriche	0.05	a	0.01	0.03	n	0.01	0.01	0.14	2.74	0.01	n	0.02	0.04	0.01	n	n	n	0.01	0.01	0.20	0.05	0.28	n	0.42	0.35	4.39
Belgique	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canada	0.13	n	n	a	n	n	0.01	0.08	0.04	0.01	n	0.01	n	0.02	n	n	n	n	0.01	n	0.01	0.01	n	0.25	1.67	2.23
Republique tchèque	n	0.10	n	n	a	n	n	n	0.50	0.01	n	n	n	0.01	n	n	n	0.01	0.12	0.01	0.01	0.03	n	0.12	n	0.92
Danemark	0.14	0.03	0.01	0.09	n	a	0.02	0.17	0.36	n	0.02	0.01	0.03	0.01	n	n	0.01	0.34	0.01	0.16	0.36	0.05	n	0.95	0.52	3.18
Finlande	0.04	0.07	0.01	0.05	n	0.04	a	0.12	0.45	0.01	0.01	0.03	0.03	0.01	n	n	n	0.05	n	0.10	0.94	0.02	n	0.97	0.35	3.29
France	0.01	0.02	0.01	0.23	n	0.01	n	a	0.31	n	n	0.02	0.03	0.01	n	0.01	n	n	n	0.19	0.01	0.13	n	0.62	0.26	1.83
Allemagne	0.05	0.26	0.01	0.04	n	0.03	0.01	0.25	a	0.02	n	0.02	0.05	0.01	n	n	0.01	0.01	0.01	0.15	0.03	0.26	n	0.62	0.40	2.23
Grèce	0.02	0.09	0.03	0.05	0.18	0.01	0.01	0.73	2.27	0.23	n	0.01	3.05	0.01	n	n	n	n	0.02	0.07	0.04	0.08	0.34	6.75	0.73	14.69
Hongrie	0.02	0.35	0.02	0.02	0.01	0.01	0.03	0.14	0.80	a	n	n	0.04	0.02	n	n	n	0.01	0.03	0.01	0.05	0.05	n	0.27	0.36	2.22
Islande	n	0.27	0.04	0.51	0.02	7.73	0.47	0.60	3.26	0.04	a	0.05	0.04	0.09	n	n	n	2.40	0.02	0.23	4.21	0.09	n	2.53	6.08	28.58
Irlande	0.39	0.03	0.02	0.10	n	0.03	0.02	0.40	0.45	n	n	a	0.01	0.01	n	n	n	0.01	n	0.18	0.03	0.03	n	11.46	0.62	13.62
Italie	0.01	0.35	0.01	0.01	n	n	n	0.19	0.36	n	n	0.01	a	n	n	n	n	n	n	0.15	0.01	0.20	n	0.28	0.15	1.76
Japon	0.08	0.01	n	0.05	n	n	n	0.03	0.05	n	n	n	n	a	0.01	n	0.01	n	n	n	n	n	n	0.13	1.06	1.40
Corée	0.12	0.01	n	0.05	n	n	n	0.06	0.19	x	n	n	n	0.70	a	n	0.01	n	n	n	n	n	n	0.09	1.46	2.62
Luxembourg	n	16.19	0.76	2.02	n	0.05	n	59.78	70.95	0.05	n	0.76	0.92	0.16	n	a	n	0.05	0.05	0.71	0.11	10.63	n	27.41	3.76	192.85
Mexique	n	n	n	0.04	n	n	n	0.04	0.02	n	n	n	n	0.01	n	n	n	n	n	0.05	n	n	n	0.06	0.50	0.72
Pays-Bas	0.08	0.02	0.62	0.03	n	0.02	0.01	0.13	0.51	n	n	0.01	0.02	0.01	n	n	n	0.02	n	0.17	0.03	0.05	n	0.55	0.38	2.66
Nouvelle-Zélande	3.36	n	n	0.10	n	0.01	n	0.01	0.03	n	n	n	n	0.04	n	n	a	n	n	n	0.01	n	n	0.26	0.45	3.40
Norvège	0.27	0.05	0.01	0.09	0.01	0.63	0.02	0.19	0.61	0.16	0.01	0.03	n	0.01	n	n	0.01	a	0.10	0.11	0.54	0.07	n	2.00	1.13	6.02
pologne	0.01	0.06	0.01	0.01	0.01	0.02	n	0.12	0.57	0.01	n	n	n	0.01	n	n	n	0.01	a	0.01	0.03	0.02	n	0.05	0.14	1.08
Portugal	0.02	0.01	0.01	0.03	n	0.01	0.01	0.99	0.48	n	n	n	0.01	0.01	n	0.03	n	0.01	n	0.22	0.01	0.10	n	0.56	0.22	2.70
Espagne	0.01	0.02	0.01	0.01	n	n	n	0.20	0.30	n	n	0.01	0.01	n	n	n	n	n	n	a	0.01	0.08	n	0.39	0.22	1.28
Suède	0.14	0.09	0.01	0.09	0.01	0.15	0.13	0.29	0.37	0.03	0.01	0.02	0.04	0.01	n	n	0.02	0.20	0.02	0.14	a	0.07	n	1.06	1.41	4.33
Suisse	0.12	0.18	0.02	0.18	n	0.04	0.02	0.55	1.25	n	n	0.02	0.04	0.02	n	n	n	0.02	0.01	0.15	0.07	a	n	0.79	1.08	4.47
Turquie	0.02	0.08	0.01	0.01	n	0.02	n	0.15	1.85	n	n	n	0.01	n	n	n	n	n	n	n	0.01	0.03	a	0.12	0.58	2.89
Royaume-Uni	0.40	0.01	n	0.08	0.01	0.02	0.01	0.18	0.15	n	n	0.09	0.01	0.01	n	n	n	0.02	n	0.12	0.02	0.02	0.01	a	0.35	1.35
États-Unis	0.01	n	n	0.03	n	n	n	0.02	0.03	n	n	0.01	n	0.01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0.07	a	0.20

Uniquement les programmes de niveau tertiaire-type A et les programmes de recherche de haut niveau. Les étudiants qui, dans les pays d'origine, sont scolarisés dans des programmes de niveau tertiaire-type B sont exclus du dénominateur.
ource Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

ÉLÈVES BÉNÉFICIANT DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES POUR ACCÉDER A L'ÉDUCATION SCOLAIRE

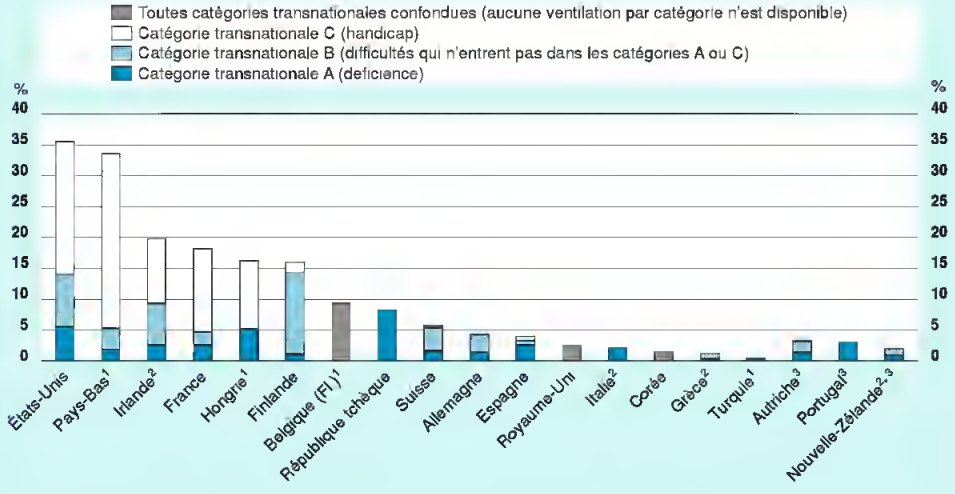
(du fait d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou du comportement, et de handicaps sociaux)

C6

- Les différents pays recensent des proportions très variables d'élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire. La proportion d'élèves qui bénéficient ainsi de ressources supplémentaires oscille entre 35 et moins de 1 pour cent de l'effectif total scolarisé dans le primaire et le premier cycle du secondaire.
- Dans certains pays, les élèves souffrant d'incapacités (classées dans la catégorie transnationale A) sont scolarisés dans des écoles spéciales alors que dans d'autres, ils le sont dans des écoles ordinaires. Ces différences révèlent de possibles inégalités entre les pays dans leurs prestations et une très grande diversité des parcours de scolarisation et des modes de socialisation de *tous* les élèves concernés.
- Dans presque tous les pays, les garçons bénéficient d'une part sensiblement plus importante de ressources que les filles.

Graphique C6.1. **Proportion d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder au programme ordinaire (1996)**

En pourcentage de l'effectif total d'élèves scolarisés dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, selon la catégorie transnationale (calculs basés sur le nombre d'individus)



1. Les données relatives au primaire et au premier cycle du secondaire couvrent des champs différents.
2. Établissements publics seulement.
3. Catégorie transnationale C : données non disponibles. Catégorie transnationale B : données non disponibles pour le Portugal.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires. Les pays pour lesquels certaines données font défaut sont placés à la droite du graphique.

Source : OCDE.

© OCDE 2000

CONTEXTE

Les élèves souffrant d'incapacités et de difficultés d'apprentissage et ceux issus de milieux défavorisés bénéficient souvent d'un soutien supplémentaire à l'école pour être en mesure de progresser de façon satisfaisante. Ces élèves sont de plus en plus intégrés dans le système éducatif ordinaire bien que beaucoup continuent de fréquenter des établissements spéciaux.

Cet indicateur compare la proportion d'élèves auxquels des ressources supplémentaires sont accordées pour les aider à suivre le programme scolaire ordinaire.

L'orientation des politiques d'éducation en faveur de la formation tout au long de la vie et de l'équité revêt une importance toute particulière pour ces élèves, car ce sont eux qui risquent le plus d'être marginalisés, non seulement à l'école mais aussi sur le marché du travail et dans la vie en général. Il est essentiel de suivre les dispositions prises en matière d'éducation pour ces élèves, compte tenu surtout des ressources supplémentaires considérables ont en jeu.

Beaucoup de pays mettent en œuvre des politiques constructives en vue d'assurer des prestations équitables à ceux qui ont des besoins particuliers et de les intégrer dans la société. Toutefois, les dispositions législatives, les attitudes traditionnelles, la formation des enseignants, le cloisonnement des systèmes et les définitions de catégories (les catégories de capacité, par exemple) sont autant de facteurs qui, entre autres, peuvent jouer à l'encontre de l'intégration, voire faciliter l'exclusion.

Pour assurer un enseignement à ces élèves, les pays pour la plupart mettent des ressources supplémentaires à la disposition des établissements scolaires. Il s'agit en général d'enseignants et d'aides-éducateurs supplémentaires ainsi que d'auxiliaires médicaux tels que des orthophonistes et des kinésithérapeutes, mais aussi d'aménagements dans les locaux et les installations. Les pays se différencient sensiblement du point de vue des prestations offertes et des lieux de prestations – établissements scolaires spécialisés, classes spéciales intégrées à des écoles ordinaires ou classes ordinaires dans des établissements ordinaires ou autres lieux.

OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Proportion d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires

Faute d'un accord sur les définitions, il était difficile dans le passé de comparer à l'échelle internationale les effectifs et les proportions d'élèves qui, en raison d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou du comportement, ou de handicaps, avaient du mal à accéder à l'éducation scolaire. Les stratégies basées sur la comptabilisation des effectifs scolarisés dans des établissements spécialisés ou encore sur des modèles de handicaps définis à partir de classifications médicales ne reflètent pas la situation réelle dans de nombreux pays où les élèves handicapés sont de plus en plus intégrés dans le système éducatif ordinaire et où l'on se rend compte que ces modèles de type médical ne permettent guère de planifier les services d'enseignement requis pour répondre aux besoins de ces élèves.

Les élèves bénéficiant de ressources supplémentaires ont été répartis en trois catégories.

Conçu dans une optique différente, cet indicateur est construit à partir de données relatives aux ressources supplémentaires fournies pour aider les élèves à accéder à l'éducation scolaire, quelle que soit l'origine de leurs problèmes. Aux fins des comparaisons, les effectifs d'élèves se définissent donc par rapport aux ressources publiques et/ou privées supplémentaires fournies pour permettre aux intéressés de suivre le programme scolaire ordinaire.

© OCDE 2000

La catégorie A correspond en gros aux besoins résultant d'une déficience, la catégorie B aux besoins des élèves qui sans raison évidente sont atteints de troubles de l'apprentissage ou du comportement, et la catégorie C aux besoins des élèves issus de milieux défavorisés.

Pour rendre les comparaisons possibles, les pays ont à présent réparti les catégories dans lesquelles ils classent eux-mêmes les élèves souffrant d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou de handicaps à l'intérieur d'une taxinomie internationale simple en trois catégories. Dans cette taxinomie, la catégorie A correspond en gros aux besoins résultant d'une déficience, la catégorie B aux besoins des élèves qui pour aucune raison évidente sont atteints de troubles de l'apprentissage ou du comportement, et la catégorie C aux besoins des élèves issus de milieux défavorisés (voir les définitions plus loin). Les différents cadres conceptuels auxquels les pays ont recours pour répondre aux besoins de ces élèves sont illustrés dans l'indicateur C6 de l'édition 1998 de *Regards sur l'éducation*. L'analyse révèle que certains pays (l'Italie et la République tchèque, par exemple) incluent dans leur classification nationale uniquement les élèves souffrant d'incapacités médicalement reconnues, autrement dit ceux qui appartiennent à la catégorie A, alors que la Turquie englobe les enfants précoces et surdoués et d'autres pays encore, des enfants diversement défavorisés (c'est le cas de la Suisse par exemple).

La proportion d'élèves qui bénéficient de ressources supplémentaires oscille entre 35 et moins de 1 pour cent de l'effectif total scolarisé dans le primaire et le premier cycle du secondaire.

Les différents pays recensent des proportions très variables d'élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire mais les écarts constatés sont parfois attribuables à l'interprétation différente donnée des catégories. Il ressort du graphique C6.1 que la proportion d'élèves auxquels des ressources supplémentaires sont accordées pour les aider à suivre le cursus normal varie considérablement selon les pays. La proportion d'élèves qui bénéficient ainsi de ressources supplémentaires oscille entre 35 et moins de 1 pour cent de l'effectif total scolarisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Lorsque cela est possible, les données sont indiquées séparément pour les catégories transnationales A, B et C en proportion de l'effectif total scolarisé à ces deux niveaux d'enseignement. Dans les pays où les élèves bénéficiant de ressources supplémentaires représentent une forte proportion, ils relèvent pour la plupart de la catégorie C. L'édition de 1998 de *Regards sur l'éducation* (tableau C6.5) fournit une mesure indirecte de l'ampleur des ressources supplémentaires consenties sous la forme de taux d'encadrement plus favorable. Pour les élèves classés dans la catégorie A, le nombre d'élèves par enseignant se situe entre 2.3 et 8.6 dans les écoles spéciales et entre 1.7 et 10.7 dans les classes spéciales des écoles ordinaires. Dans les classes ordinaires, en revanche, le nombre d'élèves par enseignant va de 9.5 à 27.9. Il est donc évident que les ressources supplémentaires allouées peuvent être considérables et jouer en faveur des élèves éprouvant les plus grandes difficultés.

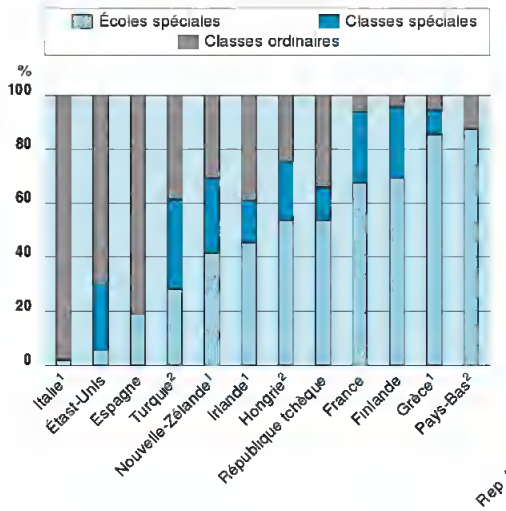
Structures accueillant les élèves atteints d'incapacités, de troubles de l'apprentissage, du comportement ou du caractère, et de handicaps

On observe les différences très marquées d'un pays à l'autre du point de vue des structures dans lesquelles les élèves de la catégorie A sont scolarisés : écoles spéciales, classes spéciales ou classes ordinaires.

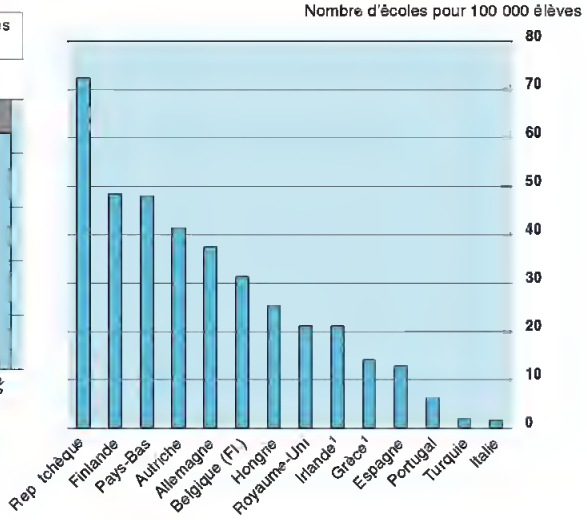
Les structures éducatives qui accueillent les élèves souffrant d'incapacités présentent un intérêt particulier du point de vue des mesures à prendre. Le graphique C6.2 indique les structures dans lesquelles ces élèves (classés dans la catégorie internationale A) sont scolarisés : il peut s'agir d'écoles spéciales, de classes spéciales ou de classes ordinaires. On observe des différences particulièrement marquées puisque dans certains pays pour ainsi dire aucun élève handicapé n'est scolarisé en écoles spéciales (en Italie par exemple) alors que dans d'autres, la proportion de élèves de cette catégorie, qui fréquentent des écoles spéciales, dépasse largement 75 pour cent (en Finlande, en France, en Grèce et aux Pays-Bas notamment). Le débat se poursuit sur l'opportunité ou non d'intégrer les élèves appartenant à la catégorie A dans des établissements scolaires ordinaires, et cet indicateur répond aux besoins de suivre l'évolution de la situation.

© OCDE 2000

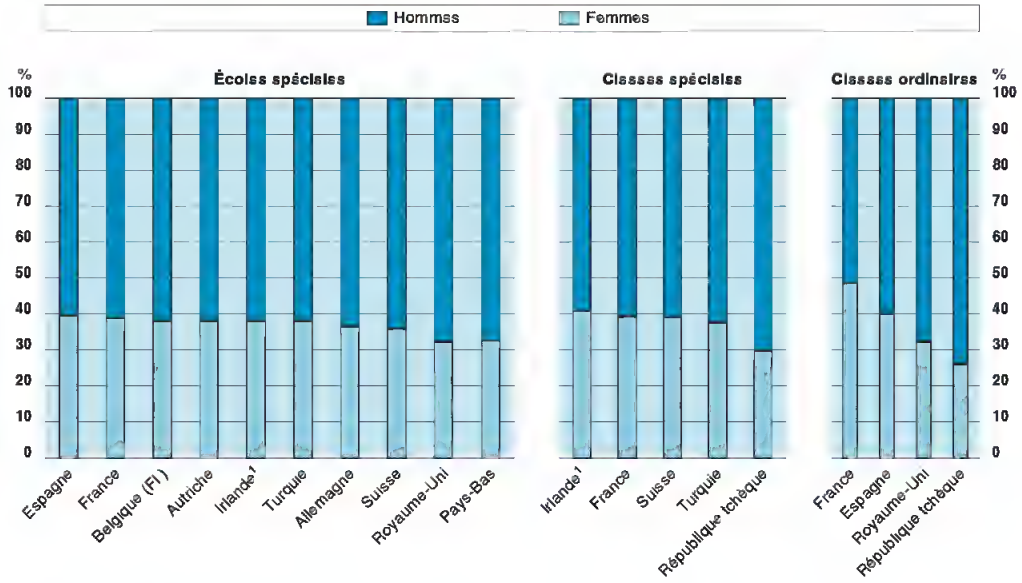
Graphique C6.2. **Répartition des élèves classés dans la catégorie transnationale A (déficience), selon la structure d'accueil (1996)**



Graphique C6.3. **Nombre d'écoles spéciales pour 100 000 élèves de l'effectif total scolarisé dans le primaire et le premier cycle du secondaire (1996)**



Graphique C6.4. **Proportion d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans des structures d'accueil différentes, ventilée par sexe (1996)**



1. Établissements publics seulement.
2. Les données relatives au primaire et au premier cycle du secondaire portent sur des champs différents.

Source : OCDE.

C6

© OCDE 2000

La répartition, selon la structure d'accueil, des élèves bénéficiant de ressources spéciales varie d'une catégorie à l'autre. Dans le tableau C6.3, ces élèves sont ventilés par structure d'accueil et par catégorie internationale – A, B ou C.

Le tableau C6.4 récapitule les données relatives aux écoles spéciales. Le graphique C6.3 indique le nombre d'écoles spéciales pour 100 000 élèves de l'effectif total scolarisé dans le primaire et le premier cycle du secondaire et met en lumière de grands écarts entre les pays (1.6 en Italie contre 72.4 dans la République tchèque).

Disparités entre les filles et les garçons

Dans tous les pays pour lesquels on dispose de données, la proportion de garçons bénéficiant de ressources supplémentaires dépasse celle des filles.

Le graphique C6.4 indique que la proportion de garçons et de filles auxquels des ressources supplémentaires sont accordées pour les aider à accéder au cursus normal, selon la structure dans laquelle ils sont scolarisés – écoles spéciales, classes spéciales ou classes ordinaires. Un point mérite d'être noté : dans tous les pays pour lesquels on dispose de données, la proportion de garçons dépasse celle de filles. Dans les écoles spéciales et dans les classes spéciales, les effectifs masculins représentent entre 60 et 70 pour cent, mais de plus grandes variations s'observent dans les classes ordinaires. En France, par exemple, le nombre de garçons et de filles est quasiment égal alors que dans la République tchèque, les garçons représentent près de 74 pour cent des effectifs (tableau C6.5).

DÉFINITIONS

Les données proviennent d'une enquête spéciale de l'OCDE réalisée en 1998 et 1999 sur les élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder au programme scolaire ordinaire.

Les élèves souffrant d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou du comportement, ou de handicaps, sont définis sur la base des ressources publiques et/ou privées supplémentaires fournies pour le financement de leur formation. Par « ressources supplémentaires », on entend les ressources mises à disposition en plus de celles qui le sont généralement pour les élèves suivant sans difficulté un cursus normal. Les ressources peuvent être de natures diverses. Il peut s'agir, par exemple, de ressources en personnel (un taux d'encadrement plus favorable, des enseignements supplémentaires), de ressources matérielles (aides techniques et matériels spécialisés – appareils auditifs, par exemple – aménagements dans les salles de classe, matériels pédagogiques spécialisés) et de ressources financières.

Les chiffres relatifs aux catégories nationales d'élèves souffrant d'incapacités, de troubles de l'apprentissage et de handicaps, ont été regroupés en trois catégories transnationales A, B et C.

- La catégorie A désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme sur laquelle un large accord intervient – les élèves aveugles et malvoyants, les élèves sourds et malentendants, les élèves handicapés mentaux sévères et profonds, les polyhandicapés, etc.
- La catégorie B désigne les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas directement ou principalement imputables à des facteurs qui conduiraient à les classer dans les catégories A ou C.

© OCDE 2000

– La catégorie C désigne les besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques.

Les établissements spéciaux sont des structures à part, ne relevant pas de la même administration que des établissements scolaires ordinaires. Les classes spéciales sont des classes ou des unités rattachées à des écoles ordinaires.

Pour calculer le pourcentage d'élèves ayant besoin de ressources supplémentaires, indiqué dans le tableau C6.1, on a divisé le nombre d'élèves dans cette situation par le nombre total d'élèves scolarisés dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire (multiplié par 100). Lorsque des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire ont été exclus du comptage ou lorsque des élèves du niveau préscolaire ou du deuxième cycle du secondaire ont été comptabilisés, les données utilisées pour calculer les pourcentages sont ajustées comme il se doit. Les chiffres relatifs aux élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire sont établis sur la base d'une scolarisation à temps complet.

Les données portent sur l'année scolaire 1995/96.Toutefois, dans le cas de certains pays, elles portent sur des années différentes : Finlande : 1994/95, France : 1994 à 1998, et Belgique (Communauté flamande, Espagne, Italie, Pays-Bas, Suisse : 1996/97. Sauf indication contraire, les chiffres indiqués portent à la fois sur les établissements publics et privés (voir annexe 3).

© OCDE 2000

Tableau C6.1. **Nombre d'élèves classés dans les catégories transnationales A, B et C, bénéficiant de ressources supplémentaires, en pourcentage de l'effectif total d'élèves scolarisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire, et de l'effectif total d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires**

Calculs basés sur le nombre d'individus (1996)

	En pourcentage de l'effectif total scolarisé dans le primaire et dans le 1er cycle du secondaire				En pourcentage de l'effectif total d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires			
	% total de l'ensemble des élèves	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C	Nombre total d'élèves ayant des BEP	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
utriche	m	1.33	2.01	m	25 592	39.8	60.2	m
elgique (Com. flamande)[1, 2]	9.32	x	x	x	82 024	m	m	m
épublique tchèque	8.20	8.20	a	a	88 884	100.0	m	m
inlande[2]	16.00	1 04	13.26	1.70	93 985	6.5	82.8	10.6
rance[1, 2, 3]	18.07	2.53	2.14	13.40	1 358 577	14.0	11.8	74 2
llemagne	4.31	1.45	2.86	a	391 118	33.6	66 4	a
rèce[4]	1.23	0.37	0.86	a	12 776	30.0	70.0	a
ongrie[1]	16.19	5.10	a	11.08	173 312	31.5	a	68.5
rlande[3, 4]	19.72	2 57	6.68	10.48	111 979	13.0	33.9	70.1
talie[2, 4]	2.13	2.13	a	a	93 511	100.0	a	a
orée[3]	1.50	x	x	x	92 895	m	m	m
ays-Bas[1, 2, 3]	33.53	1.77	3.49	28 27	796 761	5.3	10.4	84 3
ouvelle-Zélande[3, 4]	1.95	0.90	1.05	m	10 683	46.1	53.9	m
ortugal	m	3.01	m	m	40 317	100.0	m	m
spagne[2]	4.03	2.56	0.74	0.73	154 375	63.5	18.4	18.1
uisse[2]	5.80	1.62	3.76	0.42	44 874	28.0	64.8	7.2
urquie[1]	0.41	0.41	a	a	26 535	100.0	a	a
oyaume-Uni	2.56	x	x	x	172 154	m	m	m
tats-Unis[3]	35.5	5.62	8.43	21.4	12 740 790	15.8	23.7	60.3

EP : Besoins éducatifs particuliers.
Couverture différente pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire.
L'année de référence n'est pas 1996.
Certaines données sont des estimations.
Uniquement les établissements publics.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau C6.2. **Nombre d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires, en % de l'effectif total d'élèves scolarisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire et en % de l'effectif d'élèves classés dans la catégorie transnationale A, selon la structure d'accueil (1996)**

	Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires en pourcentage de l'effectif d'élèves scolarisés dans le primaire et le premier cycle du secondaire			Répartition selon la structure d'accueil des élèves classés dans la catégorie transnationale A		
	Élèves dans des écoles spéciales	Élèves dans des classes spéciales	Élèves dans des classes ordinaires	Élèves dans des écoles spéciales	Élèves dans des classes spéciales	Élèves dans des classes ordinaires
utriche	2.05	m	m	67.45	3.15	29.40
elgique (Com. flamande)[1, 2]	4.44	0.09	4.79	m	a	m
épublique tchèque	4.38	1.00	2.81	53.49	12.26	34.25
inlande[2]	1.93	1.05	13.02	69.20	26.45	4.35
rance[1, 2, 3]	3.19	1.35	14.44	67.46	26.30	6.24
llemagne	4.31	x	m	m	x	m
rèce[4]	0.32	0.89	0.02	85.37	8.93	5.69
ongrie[1]	2.73	1.12	12.34	53.47	21.87	24.66
rlande[3, 4]	1.33	0.40	17.99	45.19	15.70	39.16
talie[2, 4]	0.04	n	2.08	1.86	0.19	97.95
orée[3]	0.34	0.42	0.74	m	m	m
ays-Bas[1, 2, 3]	5.03	2.53	25.98	87.20	a	12.80
ouvelle-Zélande[3, 4]	0.43	m	m	42.97	26.84	30.19
ortugal	0.56	m	m	18.72	3.01	78.27
spagne[2]	0.48	x	3.55	18.83	x	81.17
uisse[2]	1.62	4.17	m	m	m	m
urquie[1]	0.12	0.14	0.16	28.28	32.91	38.81
oyaume-Uni	1.08	x	1.47	a	a	a
tats-Unis[3]	m	m	m	5.52	24.52	69.97

Couverture différente pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire.
L'année de référence n'est pas 1996.
Certaines données sont des estimations.
Uniquement les établissements publics.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

C6

© OCDE 2000

Tableau C6.3. **Pourcentage d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires et classés dans les catégories transnationales A, B et C ventilés selon la structure d'accueil (1996)**

	Écoles spéciales			Classes spéciales dans des écoles ordinaires			Classes ordinaires dans des écoles ordinaires		
	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C	Catégorie transnationale A	Catégorie transnationale B	Catégorie transnationale C
utriche	43.8	56.2	n	m	m	m	m	m	m
épublique tchèque	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a
inlande[1]	37.3	62.7	n	26.3	73.7	n	0.3	86.6	13.1
rance[1, 2, 3]	53.5	46.5	a	47.9	47.0	5.0	1.1	a	98.9
llemagne	33.6	66.4	a	x	x	x	m	m	m
rèce[4]	99.8	0.2	n	3.7	96.3	a	100.0	n	n
ongrie[2]	100.0	n	n	100.0	n	n	10.2	n	89.8
rlande[3, 4]	87.5	6.4	6.1	100.0	n	n	5.6	36.6	76.4
talie[1, 4]	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a
orée[3]	96.7	n	3.3	m	m	m	m	m	m
ays-Bas[1, 2, 3]	30.6	69.4	a	a	100.0	a	0.9	a	99.1
ouvelle-Zélande[3, 4]	89.3	10.7	n	m	m	m	m	m	m
ortugal	100.0	n	n	m	m	m	m	m	m
spagne[1]	100.0	a	a	100.0	a	a	58.5	20.9	20.5
uisse[1]	100.0	n	n	n	90.0	10.0	n	m	m
urquie[2]	100.0	n	a	100.0	n	a	100.0	a	a

L'année de référence n'est pas 1996
Couverture différente pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire
Certaines données sont des estimations
Uniquement les établissements publics
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

Tableau C6.4. **Nombre d'écoles spéciales, nombre de ces écoles par rapport à la population scolaire totale, taille moyenne de ces écoles et pourcentage d'écoles spéciales privées (1996)**

	Nombre d'écoles spéciales	Nombre d'écoles spéciales par rapport aux 100 000 élèves de primaire et du 1er cycle du secondaire	Taille moyenne des écoles spéciales	Pourcentage d'écoles spéciales privées
utriche	317	41.4	49.4	3.8
elgique (Com. flamande)[1, 2]	313	31.4	124.9	65.8
épublique tchèque	785	72.4	60.6	6.5
inlande	285	48.4	39.6	1.4
llemagne	3 397	37.4	115.1	15.7
rèce[1, 3]	147	14.1	21.9	m
ongrie	271	25.3	107.8	1.1
rlande	119	21.0	63.3	a
talie[2]	71	1.6	24.5	0.3
ays-Bas[2]	946	48.0	m	m
ortugal[1, 4]	85	6.3	88.8	m
spagne[2]	491	12.8	37.6	59.1
urquie[1]	128	2.0	58.6	4.7
oyaume-Uni	1 565	21.1	73.1	7.0

Couverture différente pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire.
L'année de référence n'est pas 1996
Établissements publics seulement.
Certaines données sont des estimations.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau C6.5. **Nombre d'élèves bénéficiant de ressources supplémentaires dans différentes structures (écoles spéciales, classes spéciales des écoles ordinaires, classes ordinaires des écoles ordinaires), selon le sexe (1996)**

	Écoles spéciales			Classes spéciales			Classes ordinaires	
	Hommes	Femmes		Hommes	Femmes		Hommes	Femmes
utriche	62.1	37.9	République tchèque	70.2	29.8	République tchèque	73.9	26.1
elgique (Com. flamande)[1, 2]	62.0	38.0	France[2, 4]	60.8	39.2	France[2, 4]	51.6	48.4
rance[1, 2]	61.3	38.7	Irlande[3]	59.4	40.6	Espagne[2]	60.2	39.8
llemagne	63.6	36.4	Suisse[2]	61.1	38.9	Royaume-Uni	67.8	32.2
rlande[3]	62.1	37.9	Turquie	62.5	37.5			
ays-Bas[2, 4]	67.6	32.4						
spagne[2]	60.6	39.4						
uisse[2]	64.2	35.8						
urquie	62.1	37.9						
oyaume-Uni	67.8	32.2						

Couverture différente pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire.
L'année de référence n'est pas 1996.
Établissements publics seulement.
Certaines données sont des estimations.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

C6

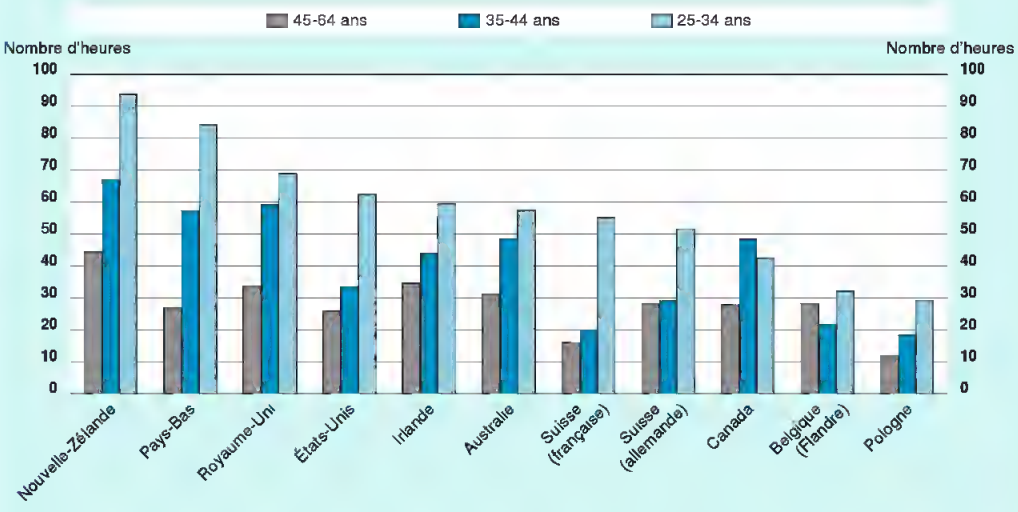
© OCDE 2000

PARTICIPATION DES SALARIÉS A DES ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT DES COMPÉTENCES

C7

- Le temps de formation par salarié varie de 20 heures en Pologne à plus de 53 en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni.
- Dans tous les pays qui communiquent des données, un salarié sur cinq a participé à une activité de formation liée à l'emploi au cours d'une période de douze mois.
- Les personnes qui ont le mieux tirer parti du système éducatif proprement dit sont aussi celles qui, à l'âge adulte, ont le plus de chances de bénéficier de formations : le nombre d'heures de formation investies par salarié est trois fois plus élevé pour les diplômés de l'enseignement tertiaire que pour les personnes qui n'ont pas été jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires.
- Le manque d'intérêt demeure l'obstacle majeur à un accroissement de la participation aux activités de formation liées à l'emploi.

Graphique C7.1. **Nombre moyen annuel d'heures de formation liée à l'emploi par salarié, selon la tranche d'âge (1994-1995)**



Nombre moyen d'heures par adulte = Nombre moyen d'heures par participant*Taux de participation/100.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures par participant dans la tranche d'âge 25 à 34 ans.

Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes

© OCDE 2000

CONTEXTE

La prospérité économique passe aujourd'hui nécessairement par une population active qualifiée et la formation professionnelle continue est sans doute le moyen le plus efficace de maintenir et d'améliorer les compétences de la population active. Face à l'évolution des technologies, des méthodes de travail et des marchés, les décideurs dans de nombreux pays encouragent les entreprises à investir davantage dans la formation et incitent les adultes à suivre des formations plus générales liées à leur travail.

La formation continue est probablement le moyen le plus efficace de maintenir et d'améliorer les compétences de la population active.

Cet indicateur présente des données sur la fréquence et l'intensité avec lesquelles les salariés employés à temps complet toute l'année participent à des activités de formation continue liées à leur emploi. Les données portent uniquement sur les salariés âgés de 25 à 64 ans; les étudiants qui exercent une activité professionnelle sont exclus. L'accent est plus particulièrement mis sur les salariés employés à temps complet et toute l'année afin de rendre compte plus efficacement des possibilités de formation s'offrant à ceux qui sont solidement intégrés à la population active.

OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Participation à des activités de formation liées à l'emploi et durée de ces activités

Dans tous les pays qui communiquent des données, sauf un, un salarié sur cinq a participé à une activité de formation liée à l'emploi au cours d'une période de douze mois. Les taux de participation des salariés travaillant à temps complet, toute l'année, à des activités de formation continue liées à leur emploi, varient de 24 pour cent ou moins en Belgique (Flandre), en Irlande et en Pologne à environ le double, voire plus aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Toutefois, une relation inverse semble exister entre les taux de participation et le nombre d'heures de formation suivies. Certes, les États-Unis et le Royaume-Uni enregistrent des taux de participation supérieurs à la moyenne, mais dans ces pays la durée des formations est en règle générale plutôt courte. A l'inverse, les faibles taux de participation enregistrés en Irlande et aux Pays-Bas sont contrebalancés par une durée de formation relativement longue (voir graphique C7.2 et tableau C7.1).

Dans tous les pays qui communiquent des données, sauf un, un salarié sur cinq a participé à une activité de formation liée à l'emploi au cours d'une période de douze mois.

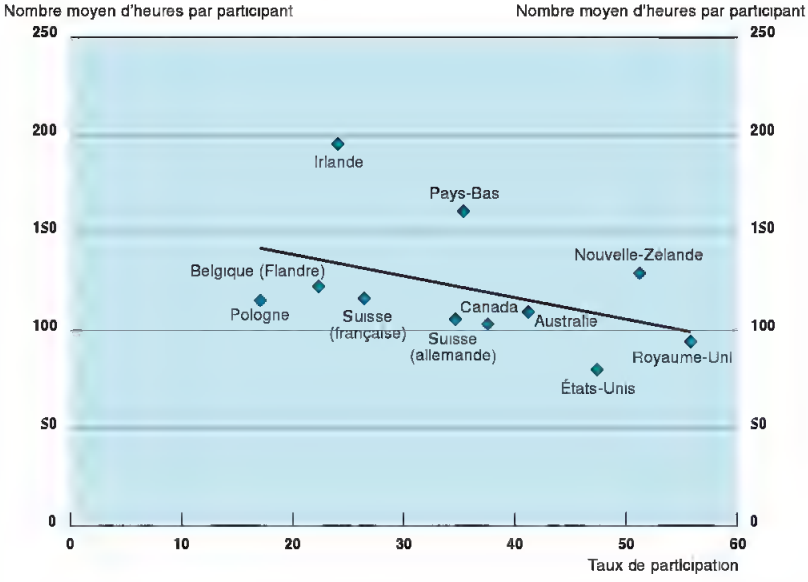
Les taux de participation et le nombre d'heures passées en formation étant très variables selon les pays, il est indispensable d'établir une mesure plus exhaustive de l'effort que les pays investissent dans l'amélioration et le maintien des compétences de leurs salariés. En multipliant le taux de participation par le nombre moyen d'heures passées en formation, on obtient le nombre d'heures de formation par rapport aux effectifs de la population salariée (voir le graphique C7.1). Le temps de formation par salarié va de 20 heures en Pologne à plus de 53 en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Cette mesure relève la position relative de l'Irlande et des Pays-Bas encore qu'il convienne de rappeler que les heures de formation sont concentrées sur un plus petit nombre de salariés que dans d'autres pays.

Le temps de formation par salarié varie de 20 heures en Pologne à plus de 53 en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni.

© OCDE 2000

Graphique C7.2. **Taux de participation par rapport au nombre d'heures de formation des adultes pour des motifs liés à l'emploi (1994-1995)**

Ce graphique présente les deux facteurs utilisés pour calculer le nombre moyen d'heures de formation liée à l'emploi par salarié, à savoir les taux de participation et le nombre d'heures par participant. Une relation inverse semble exister entre ces deux facteurs.



Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes.

Taux de participation par sexe

Les femmes salariées ont tout autant et parfois plus de chances que les hommes de participer à des activités de formation continue liées à l'emploi.

Dans chacun des pays pour lesquels des données ont été obtenues à l'occasion de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, les femmes salariées ont tout autant, et dans certains cas plus de chances que les hommes de participer à des activités de formation continue liées à leur emploi. En Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, les taux de participation sont de 10 pour cent environ plus élevés pour les femmes que pour les hommes. Parmi les participants, aucun écart entre hommes et femmes ne peut être mesuré dans le nombre d'heures de formation suivies, à l'exception de la Communauté francophone de Suisse où les hommes participaient en moyenne plus que les femmes.

Taux de participation selon l'âge

Un plus grand nombre d'heures de formation sont allouées aux jeunes salariés qu'à leurs aînés.

Dans cinq pays sur dix, les jeunes salariés ont sensiblement plus de chances que leurs aînés de participer à des activités de formation continue liées à l'emploi. Parmi les personnes qui ont suivi une formation, les jeunes salariés ont bénéficié d'une durée de formation plus longue que leurs aînés dans neuf pays sur dix (tableau C7.1). L'impact de ces deux tendances apparaît de façon très claire dans le rapport entre le volume d'heures de formation et l'effectif de salariés à temps complet toute l'année (graphique C7.1). C'est dans les Communautés francophone et germanophone de Suisse, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas que le nombre d'heures de formation par salarié varie le plus.

© OCDE 2000

Taux de participation selon le niveau de formation

Comme on l'avait constaté pour la population adulte en général (voir indicateur C5 dans l'édition 1998 de *Regards sur l'éducation*), les taux de participation à des activités de formation continue liées à l'emploi, augmentent avec le niveau de formation et avec le niveau de littératie de la population salariée à temps complet et toute l'année (tableau C7.4). En moyenne dans l'ensemble des pays participant à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, le temps de formation continue investi par salarié est de 21 heures pour les personnes qui n'ont pas atteint le diplôme de fin d'études secondaires, de 35 heures pour les diplômés du deuxième cycle du secondaire et de plus de 50 heures pour les titulaires d'un diplôme d'enseignement tertiaire.

Les salariés diplômés de l'enseignement tertiaire bénéficient d'un nombre d'heures de formation trois fois plus grand que les salariés n'ayant pas obtenu un diplôme de fin d'études secondaires.

Participation à des activités de formation liées à l'emploi selon le secteur d'activité et la taille de l'entreprise

Un plus petit nombre d'heures ont été investies par salarié dans le secteur de la production de biens (en moyenne dans les pays participant à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes) que dans le secteur des services aux personnes. S'il est vrai que 30 heures de formation continue liées à l'emploi ont été investies par salarié dans le secteur de la production manufacturière et de la construction et 36 heures dans le secteur des ventes, des transports et des services aux entreprises, plus de 60 heures l'ont été par salarié dans le secteur des services à la collectivité et aux personnes.

Les salariés du secteur des services aux personnes bénéficient d'un temps de formation plus important en moyenne que les salariés du secteur de la production.

Dans six pays sur sept pour lesquels des données sur la taille des entreprises ont pu être recueillies à l'occasion de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, le nombre d'heures investies par salarié est sensiblement plus faible dans les entreprises comptant moins de 500 personnes. La Nouvelle-Zélande fait exception à cet égard : le nombre d'heures de formation par salarié accuse une baisse spectaculaire dans les entreprises comptant moins de 20 salariés.

Les salariés bénéficient en moyenne d'un nombre d'heures de formation plus élevé dans les grandes entreprises que dans les petites.

Financement par les employeurs des activités de formation liées à l'emploi

En général, les employeurs financent, du moins en partie, les deux tiers environ des formations liées à l'emploi suivies par leurs salariés employés à temps complet et toute l'année, tandis que les salariés contribuent au financement de 20 à 25 pour cent des formations qu'ils suivent. Parmi les pays qui font exception à cet égard, on peut citer le Royaume-Uni où les employeurs interviennent dans le financement d'une grande majorité de formations (84 pour cent) tandis que les participants apportent leur contribution financière dans un nombre relativement faible de cas (9 pour cent) et l'Australie où 74 pour cent des formations sont financées par les employés et 20 pour cent par l'employeur (tableau C7.2).

Les employeurs financent un plus grand nombre d'activités de formation liées à l'emploi que ne le font les salariés, mais ceux-ci financent eux-mêmes des formations de plus longue durée.

A quelques exceptions près, les taux de participation à des activités de formation continue liées à l'emploi sont en général plus élevés dans les pays où les employeurs financent une plus forte proportion de ces activités.

© OCDE 2000

Les employeurs et les salariés se partagent la responsabilité de suggérer la formation.

Entre 60 et 75 pour cent des formations financées par les employeurs sont à l'origine suggérées par ces derniers, encore que les salariés en ont eux-mêmes l'initiative dans plus de 50 pour cent des cas en Belgique (Flandres) ainsi qu'en Suisse francophone et germanophone. Les formations financées par l'employeur sont suggérées conjointement par ce dernier et le salarié dans plus d'un cinquième des cas en Nouvelle-Zélande et en Suisse francophone et germanophone (tableau C7.6).

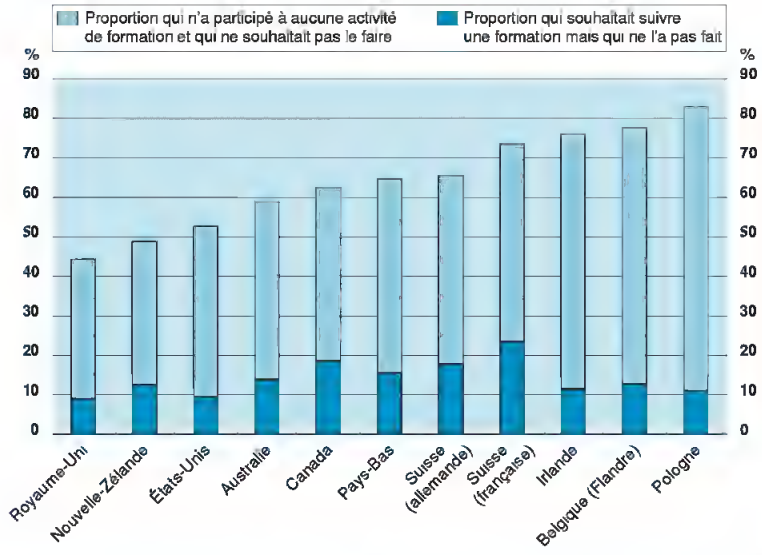
S'agissant des formations qui ne bénéficient d'aucun soutien financier des employeurs, dans la plupart des pays, l'idée de les suivre émane à l'origine du salarié dans plus des deux tiers des cas. Dans quelques pays, toutefois, les employeurs exercent une forte influence en recommandant des formations même s'ils ne les financent pas. En Belgique (Flandre), en Irlande et en Pologne, plus de 30 pour cent des formations liées à l'emploi ne sont pas financées par les employeurs, bien qu'elles soient été entreprises à l'initiative de ces derniers.

Les salariés qui ont suivi des formations continues ont le sentiment qu'ils utilisent les qualifications acquises dans l'exercice de leur activité professionnelle.

Les salariés signalent qu'ils utilisent les qualifications ou connaissances acquises à l'occasion d'activités de formation continue liées à l'emploi «quelque peu» dans huit à neuf cas sur dix et «dans une large mesure» dans de trois à sept cas sur dix. Le degré d'utilisation des savoir-faire acquis à l'occasion des formations est analogue, que ces activités bénéficient ou non du soutien financier des employeurs.

Graphique C7.3. **Proportion de la population âgée de 25 à 64 ans qui n'a participé à aucune activité de formation continue au cours de l'année précédente (1994-1995)**

Ce graphique présente la proportion de salariés qui n'ont participé à aucune formation liée à l'emploi. Seule une minorité (barres bleues foncées) de non-participants aurait souhaité suivre une formation mais ne l'ont pas fait pour des motifs divers.



Source : OCDE et Statistique Canada/Enquête internationale sur les capacité de lecture et d'écriture des adultes

© OCDE 2000

S'il est vrai que le degré d'utilisation des acquis de la formation sur le lieu de travail laisse supposer que les salariés en général jugent ces activités utiles, les non-participants affichent apparemment un manque d'intérêt pour la formation. Dans les pays qui ont pris part à l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, les salariés travaillant à temps complet et toute l'année n'ont dans une large proportion participé à aucune activité de formation continue liée à l'emploi pendant une période de douze mois en 1994-95 : cette proportion varie de moins de 50 pour cent en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni à plus de 75 pour cent en Belgique (Flandres), en Irlande et en Pologne. La proportion de salariés qui n'ont pris part à aucune activité de formation continue liées à l'emploi mais qui auraient souhaité le faire est comparativement faible – elle varie entre 15 et 30 pour cent. Ces différents chiffres sont peut-être le signe que les types actuels de formation proposée ne sont pas jugés utiles par les non-participants. Ce point de vue renvoie peut-être au contenu des activités de formation continue liées à l'emploi actuellement proposées mais il se peut également que les salariés ne soient pas parfaitement informés des possibilités de formation qui s'offrent à eux (tableau C7.7).

Parmi les salariés qui n'ont participé à aucune activité de formation continue liée à l'emploi, entre 15 et 30 pour cent d'entre eux signalent qu'ils auraient souhaité suivre une telle formation.

C7

DÉFINITIONS

Dans la plupart des pays, l'Enquête portait sur un échantillon de 2 000 à 4 500 personnes, ce qui est relativement faible pour obtenir des réponses représentatives à l'échelle nationale et ce qui limite nécessairement les possibilités d'analyser des sous-groupes de population, les effectifs risquant d'être trop petits pour permettre un calcul fiable des différents paramètres. Chacune des comparaisons statistiques établies dans cet indicateur a été soumise à des tests afin d'en vérifier la signification. Pour chacun des tableaux, les erreurs-type ont été calculées et peuvent être obtenues sur demande auprès de l'OCDE.

Les données proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, réalisée par Statistique Canada et l'OCDE à la fin de 1994 et en 1995.

Pour les besoins de la présente analyse, la population «salariée» s'entend uniquement des personnes âgées de 25 à 64 ans qui ont occupé un emploi salarié pendant au moins 42 semaines au cours des douze mois précédant l'enquête (y compris, dans tous les cas, le temps utilisé pour les congés payés, les congés de maternité, les congés maladie, les grèves et lock-out) et qui ont travaillé pour ainsi dire à temps complet (plus de 30 heures par semaine) et dont la principale activité n'était pas de suivre des études.

Le questionnaire de référence utilisé dans l'enquête recense la participation à toute activité de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête. Au Canada, par exemple, la question suivante a été posée : «Au cours des 12 derniers mois, c'est-à-dire depuis août 1993, avez-vous reçu une formation ou un enseignement, qu'il s'agisse par exemple d'un cycle d'études, de leçons particulières, de cours par correspondance, d'ateliers, d'une formation sur le tas, d'un apprentissage, d'un stage artistique, d'un stage d'artisanat ou d'autres activités de loisir, ou tout autre type de formation ou d'enseignement?» Il s'agit là d'une définition très large de la formation, qui recouvre un éventail relativement plus vaste de types de formation que ce n'est le cas dans d'autres enquêtes. D'autres questions posées lors de l'Enquête et portant sur un maximum de trois formations suivies au cours des 12 précédents mois, ont permis de définir le type de formation suivie, son financement, sa durée, et son objet. S'agissant de ce dernier point, il a été possible d'établir une distinction entre : *i*) les formations suivies de type professionnel (appelée

© OCDE 2000

dans le présent indicateur «formations liées à l'emploi»); *ii*) les formations suivies par «intérêt personnel»; *iii*) et celles qui le l'ont été pour d'«autres raisons».

Dans le présent indicateur, on a calculé séparément les taux de participation à des activités de formation «liées à l'emploi». Les mesures de la fréquence des formations, toutefois, ne donnent une vision complète ni du volume ni de l'intensité des formations car leur durée peut varier indépendamment des taux de participation, aussi bien d'un pays que d'un sous-groupe de population à l'autre. Le nombre moyen d'heures par participant correspond au nombre total d'heures consacrées en moyenne aux trois plus récentes activités de formation suivies (vraisemblablement au cours des 12 mois précédant l'enquête). Dans le questionnaire de référence établi pour l'Enquête internationale, les répondants étaient invités à préciser combien de semaines, de jours par semaine et d'heures par jour (en moyenne) avait duré la formation suivie. Le nombre total d'heures est estimé par calcul du produit des résultats indiqués en réponse à ces trois questions.

© OCDE 2000

Tableau C7.1. **Participation des salariés adultes[1] à des activités de formation continue liées à l'emploi au cours de l'année précédente, selon l'âge et le sexe (1994-95)**

		Taux de participation				Nombre moyen d'heures par participant				Nombre moyen d'heures par salarié[2]			
		25-34	35-44	45-64	Total	25-34	35-44	45-64	Total	25-34	35-44	45-64	Total
ustralie	H + F	45	44	35	41	127	110	89	110	58	48	31	45
	Hommes	44	42	33	39	137	116	90	115	60	49	30	45
	Femmes	49	48	39	46	109	98	86	99	53	47	34	45
elgique (Flandre)	H + F	24	19	24	22	132	115	118	123	32	22	28	27
	Hommes	24	19	26	23	151	110	112	127	36	20	29	29
	Femmes	25	19	16	21	m	m	m	114	m	m	m	24
anada	H + F	40	42	31	38	105	114	89	104	42	48	28	39
	Hommes	44	41	36	40	111	111	99	108	49	46	36	43
	Femmes	33	44	23	33	91	120	65	96	31	53	15	31
rlande	H + F	27	25	20	24	221	177	174	196	59	44	34	47
	Hommes	22	21	17	20	140	m	m	158	31	m	m	31
	Femmes	35	33	30	33	294	m	m	242	102	m	m	81
ays-Bas	H + F	39	39	28	35	216	146	97	161	84	57	27	57
	Hommes	40	38	27	35	221	110	97	149	89	41	26	52
	Femmes	35	47	30	37	203	280	m	205	71	131	m	75
ouvelle-Zélande	H + F	54	53	47	51	173	125	94	130	94	67	44	66
	Hommes	51	51	42	48	179	114	109	134	91	58	46	64
	Femmes	61	59	55	58	163	147	77	124	99	87	42	72
ologne	H + F	18	18	14	17	160	101	83	116	29	18	12	20
	Hommes	18	18	14	17	130	112	83	112	24	20	12	19
	Femmes	18	18	14	17	m	88	84	121	m	16	12	21
uisse (francophone)	H + F	32	29	20	26	174	68	80	117	55	20	16	31
	Hommes	41	27	19	28	202	64	99	141	83	17	18	40
	Femmes	16	33	23	23	m	m	m	59	m	m	m	13
uisse (germanophone)	H + F	40	33	31	35	129	89	91	106	52	29	28	37
	Hommes	40	34	33	35	155	78	89	111	62	27	29	39
	Femmes	41	29	26	33	81	m	m	95	33	m	m	31
oyaume-Uni	H + F	63	59	47	56	110	100	71	95	69	59	34	53
	Hommes	58	55	45	52	124	106	53	96	72	58	23	50
	Femmes	72	71	52	64	86	86	104	92	62	61	54	59
´tats-Unis	H + F	48	49	46	47	130	68	56	80	62	33	26	38
	Hommes	44	50	45	46	160	75	61	92	71	37	27	43
	Femmes	53	48	47	49	96	59	51	66	51	28	24	32

Les salariés adultes sont les personnes âgées de 25 à 64 ans qui sont employées au moins quasiment à plein temps (plus de 30 heures par semaine) pendant au moins 42 semaines au cours des 12 derniers mois et dont l 'activité principale n'est pas de faire des études
Nombre moyen d'heures par adulte * Taux de participation/100
ource : OCDE et Statistics Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS)

C7

© OCDE 2000

Tableau C7.2. **Pourcentage d'activités de formation continue liées à l'emploi suivies par des salariés adultes qui ont bénéficié d'un soutien financier, selon la source (1994-95)**

	Pourcentage de formations			Nombre moyen d'heures par formation	
	Financées par l'employeur	Financées par le salarié	Financées par les pouvoirs publics	Financées par l'employeur	Financées par le salarié
ustralie	20	74	4	106	45
elgique (Flandre)	66	25	11	105	140
anada	70	29	9	81	124
rlande	65	21	8	182	160
ays-Bas	78	19	6	143	174
ouvelle-Zélande	73	25	13	88	167
ologne	75	16	3	97	230
uisse (francophone)	61	33	14	71	113
uisse (germanophone)	59	38	14	86	103
oyaume-Uni	84	9	4	82	152
tats-Unis	76	20	6	69	90

ource : OCDE et Statistics Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS).

Tableau C7.3. **Participation d'adultes salariés à des activités de formation continue liées à l'emploi au cours de l'année prédédente, selon le secteur d'activité, la profession et la taille de l'entreprise (1994-95)**

	Secteur d'activité			Profession			Taille de l'entreprise (nombre de salariés)			
	Principalement activités de fabrication et construction	Vente, transports, services aux entreprises	Services à la collectivité et aux personnes	Cadres, dirigeants et professions intellectuelles et scientifiques	Employés, personnels des services et de la vente	Artisans conducteurs et ouvriers-assembleurs	Moins de 20	20 à 99	100 à 499	500 et plus
ustralie	29	40	71	57	39	30	20	37	53	147
elgique (Flandre)	20	17	44	53	29	6	m	m	m	m
anada	30	39	45	44	29	38	39	33	20	117
rlande	27	26	101	82	32	22	m	m	67	385
ays-Bas	42	52	80	67	45	43	m	m	m	m
ouvelle-Zélande	45	59	105	89	48	52	36	89	113	118
ologne	11	15	34	44	6	12	7	32	22	93
uisse (francophone)	21	36	20	46	14	16	28	m	30	127
uisse (germanophone)	33	33	52	46	36	23	27	m	41	111
oyaume-Uni	36	52	77	71	47	20	26	31	46	107
tats-Unis	33	32	48	52	30	25	23	29	35	67

ource : OCDE et Statistics Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS).

© OCDE 2000

Tableau C7.4. **Participation de salariés adultes à des activités de formation continue liées à l'emploi au cours de l'année précédente, selon le niveau de formation (1994-95)**

	Niveau de formation le plus élevé atteint							
	Taux de participation				Nombre moyen d'heures par participant			
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Formation tertiaire non universitaire	Formation universitaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Formation tertiaire non universitaire	Formation universitaire
ustralie	30	38	50	60	102	93	138	122
elgique (Flandre)	8	23	36	41	m	142	124	114
anada	21	28	49	56	68	90	134	105
rlande	16	24	32	41	214	207	m	135
ays-Bas	24	37	a	49	129	209	a	127
ouvelle-Zélande	41	53	62	69	137	117	129	132
ologne	9	24	25	33	103	86	m	141
uisse (francophone)	7	26	45	37	m	90	117	187
uisse (germanophone)	11	37	44	45	m	102	139	93
oyaume-Uni	44	59	69	79	80	97	131	99
´tats-Unis	19	35	57	70	92	68	93	83

ource : OCDE et Statistics Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS).

C7

Tableau C7.5. **Utilisation par les salariés adultes, dans leur activité professionnelle, des connaissances acquises lors de formations liées à l'emploi, selon la source de financement (1994-95)**

	Formation avec un soutien financier de l'employeur				Formation sans soutien financier de l'employeur			
	Grande utilisation	Certaine utilisation	Très faible utilisation	Aucune utilisation	Grande utilisation	Certaine utilisation	Très faible utilisation	Aucune utilisation
ustralie	55	33	9	3	55	31	8	7
elgique (Flandre)	57	27	15	1	59	15	18	8
anada	64	26	7	4	73	9	6	12
rlande	72	24	3	1	73	20	3	3
ays-Bas	67	31	n	3	57	33	n	10
ouvelle-Zélande	60	30	8	3	52	33	6	9
ologne	34	45	17	4	43	34	16	6
uisse (francophone)	51	38	11	n	56	31	13	n
uisse (germanophone)	61	30	9	n	58	32	7	2
oyaume-Uni	53	33	10	5	48	33	11	8
´tats-Unis	63	29	4	4	55	30	11	4

ource . OCDE et Statistics Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS).

© OCDE 2000

Tableau C7.6. **Origine de la suggestion de participer à une activité de formation, selon la source de financement (1994-95)**

	Formation avec soutien financier de l'employeur			Formation sans soutien financier de l'employeur		
	Participation suggérée par l'employeur	Participation suggérée par l'intéressé	Participation suggérée à la fois par l'employeur et l'intéressé	Participation suggérée par l'employeur	Participation suggérée par l'intéressé	Participation suggérée à la fois par l'employeur et l'intéressé
ustralie	70	32	7	16	73	2
elgique (Flandre)	75	56	12	33	73	4
anada	59	46	14	10	82	6
rlande	61	35	n	30	64	n
ays-Bas	59	34	4	8	68	n
ouvelle-Zélande	71	44	20	18	86	9
ologne	72	34	14	41	55	13
uisse (francophone)	62	60	28	6	88	3
uisse (germanophone)	60	60	24	17	88	9
oyaume-Uni	70	29	6	23	65	n
tats-Unis	69	35	10	20	70	2

ource : OCDE et Statistics Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS).

© OCDE 2000

Tableau C7.7. **Obstacles empêchant des salariés adultes de participer à des activités de formation continue liées à l'emploi, selon le sexe (1994-95)**

				Pourcentage de salariés qui souhaitaient participer à une activité de formation liée à l'emploi mais qui ne l'ont pas fait, selon la raison avancée										
				Obstacles liés à la situation				Obstacles liés à l'institution				Obstacles liés à la personne elle-même		
		Pourcentage de salariés n'ayant suivi aucune formation l'année précédente	Parmi les salariés non participants % de ceux qui souhaitaient suivre une formation	Trop occupés/manque de temps	Activité professionnelle trop prenante	Obligations familiales	Absence d'encouragement de la part de l'employeur	Formation recherchée non proposée	Formation trop coûteuse/manque d'argent	Non titulaires des diplômes requis	Mauvais moment	Mauvaise maîtrise de la langue véhiculaire	Raisons de santé	Autres
ustralie	H + F	59	24	52	14	6	5	6	18	2	6	2	1	6
	Hommes	61	23	55	15	4	7	5	16	1	6	2	n	5
	Femmes	54	25	45	12	10	2	8	25	2	5	2	2	7
elgique (Flandre)	H + F	78	16	59	19	7	5	1	7	2	4	3	n	10
	Hommes	77	15	58	18	6	7	2	10	3	1	3	n	11
	Femmes	79	20	60	21	11	2	n	2	n	9	3	n	8
anada	H + F	62	30	53	11	21	9	6	21	2	10	n	n	14
	Hommes	60	30	56	11	16	12	9	21	3	10	n	n	11
	Femmes	67	30	46	11	30	4	3	21	1	9	n	n	17
rlande	H + F	76	15	40	21	11	4	12	24	3	7	n	n	2
	Hommes	80	14	34	18	9	6	14	26	4	9	n	n	2
	Femmes	67	19	51	26	13	n	7	20	n	3	n	n	3
ays-Bas	H + F	65	24	54	17	6	10	5	13	1	6	n	3	13
	Hommes	65	22	54	17	5	11	6	14	1	6	n	4	10
	Femmes	63	31	56	17	8	6	3	12	1	5	n	1	24
ouvelle-Zélande	H + F	49	26	65	66	28	9	10	25	4	38	1	2	16
	Hommes	52	21	71	70	26	5	9	21	3	37	n	1	13
	Femmes	42	37	57	59	32	16	11	31	7	39	1	3	19
ologne	H + F	83	13	43	19	17	11	14	25	1	6	1	5	17
	Hommes	83	15	44	22	15	8	15	21	1	7	n	5	21
	Femmes	83	12	42	16	20	16	12	31	2	4	2	5	12
uisse (francophone)	H + F	74	32	44	21	4	9	11	18	3	7	0	2	13
	Hommes	72	29	43	27	3	9	12	16	3	6	n	2	11
	Femmes	77	37	46	13	6	8	10	20	2	7	1	2	17
uisse (germanophone)	H + F	65	27	48	21	6	13	18	11	1	7	2	1	20
	Hommes	65	26	51	19	5	12	19	7	1	6	3	1	23
	Femmes	67	30	41	23	8	14	15	19	n	10	n	n	15
oyaume-Uni	H + F	44	20	37	22	8	17	13	25	1	17	n	2	11
	Hommes	48	21	38	24	3	15	14	22	n	16	n	1	10
	Femmes	36	19	32	18	23	23	10	33	6	19	n	5	12
tats-Unis	H + F	53	18	53	24	13	7	3	30	n	7	1	2	3
	Hommes	54	18	52	21	8	5	4	32	n	5	1	2	5
	Femmes	51	19	55	28	19	9	2	27	1	9	n	3	1

ource : OCDE et Statistics Canada/Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes (IALS).

C7

© OCDE 2000

ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE

D

Comment les moyens mis en œuvre dans le processus pédagogique se transforment-ils en résultats ? Tandis que les chapitres qui précèdent et qui suivent examinent respectivement les ressources consacrées à l'éducation et le produit de cette dernière en termes de résultats et de devenir professionnel des élèves, le présent chapitre a pour objet de présenter certains indicateurs susceptibles de donner une vision plus claire du processus de transformation des moyens déployés en résultats.

Ces indicateurs portent sur le fonctionnement des systèmes et des établissements scolaires ainsi que sur l'environnement pédagogique qu'ils proposent. Ils donnent des informations sur le traitement des enseignants, leur formation et leur temps d'enseignement, de même que sur l'absentéisme des élèves, les instances chargées de la prise de décisions et sut l'accès et l'utilisation des technologies modernes dans les établissements.

Le niveau de traitement des enseignants peut avoir une incidence sur l'accès de nouveaux venus à cette profession ainsi que sur le désir des enseignants existants de le rester. L'**indicateur D1** montre le niveau de traitement en début et en milieu de carrière ainsi que le traitement maximum des enseignants dans les établissements publics primaires et secondaires. On étudie tout d'abord les traitements statutaires en équivalent dollars américains (corrigés pour tenir compte du pouvoir d'achat relatif) afin de déterminer le volume absolu de ressources investi dans chaque enseignant. Ensuite, on compare les traitements des enseignants au PIB par habitant, ce qui représente une mesure approximative des investissements consacrés aux enseignants par rapport à la capacité d'un pays donné de financer les dépenses d'éducation. Enfin, en examinant les traitements des enseignants par rapport aux rémunérations perçues dans d'autres professions, on obtient un indicateur de l'attrait relatif qu'exerce la profession enseignante par rapport à d'autres métiers.

Il y a tout lieu de penser que la formation initiale des enseignants influe sur la qualité de leur travail. L'**indicateur D2** examine tout d'abord les caractéristiques de la formation actuellement exigée des nouveaux enseignants. Une distinction est faite entre la formation universitaire dans une discipline donnée et la formation pédagogique proprement dite, ainsi qu'entre les deux façons de suivre ces formations : simultanément ou à la suite l'une de l'autre. Les caractéristiques de la formation initiale ayant considérablement évolué au cours des dernières décennies, tous les enseignants en exercice ne possède pas le niveau de qualifications actuellement exigé. A partir de l'exemple des enseignants en mathématiques de 8ème année, l'indicateur D2 indique également les niveaux de formation les plus élevés de ces enseignants par groupe d'âge.

Le temps de travail des enseignants est une question particulièrement importante, tant du point de vue du financement de l'éducation que de l'attrait que peut exercer la profession enseignante. L'**indicateur D3** examine les dispositions en vigueur dans les pays en ce qui concerne le nombre d'heures de cours que les enseignants à plein temps sont tenus d'assurer à différents niveaux d'enseignement, le nombre d'heures qu'ils sont censés passer sur leur lieu de travail et celui qu'ils doivent consacrer à diverses tâches non pédagogiques qu'ils sont chargés d'exécuter.

© OCDE 2000

Alors que l'indicateur D3 porte sur le temps que les enseignants sont censés passer dans les établissements scolaires, l'**indicateur D4** envisage la question du point de vue des élèves. Le nombre d'heures d'enseignement des élèves constitue la principale ressource investie dans le processus éducatif et a, selon toute vraisemblance, une incidence déterminante sur les résultats de l'apprentissage. L'indicateur D4 présente le temps d'enseignement (en nombre d'heures de cours par an) dans les classes dans lesquelles sont inscrits la plupart des élèves de 12 à 14 ans. Le nombre d'heures de cours consacré aux diverses disciplines permet de connaître celles que privilégient les programmes mis en œuvre dans les pays considérés.

A l'inverse de l'indicateur D3, qui concerne le temps que les élèves doivent passer dans leurs établissements, l'**indicateur D5** examine l'absentéisme des élèves. Des taux d'absentéisme élevés peuvent influer sur les possibilités d'apprentissage des élèves. Les résultats en mathématiques des élèves de 8ème année inscrits dans des établissements affichant des taux plus ou moins élevés d'absentéisme sont comparés, de même que les différents taux d'absentéisme enregistrés au niveau national.

Un aspect important de la politique de l'éducation est la répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales ainsi que les établissements scolaires. Les restructurations et les réformes systémiques opérées dans de nombreux pays depuis le début des années 80 ont eu surtout pour but de conférer un plus grand nombre de pouvoirs de décision aux niveaux inférieurs du système éducatif. Parallèlement, il arrive aussi souvent que les autorités centrales renforcent leur influence dans certains domaines. L'**indicateur D6** présente la structure de prise de décisions concernant les programmes d'enseignement du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE. Il indique en outre la répartition des pouvoirs de décision au sein des établissements en ce qui concerne les programmes d'études proposés et l'organisation de l'enseignement.

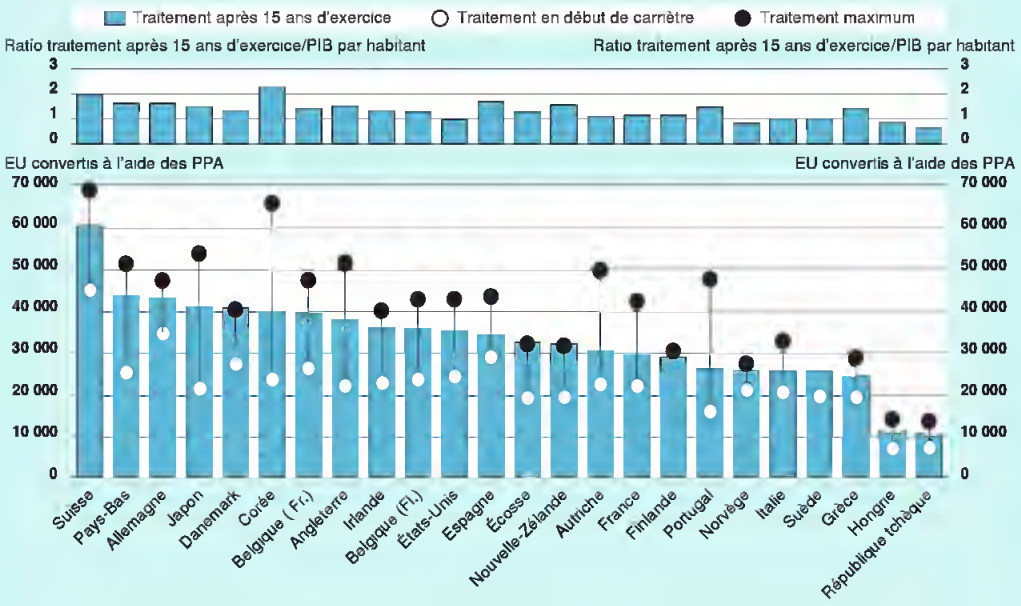
Les pays de l'OCDE sont de plus en plus tributaires des connaissances et des compétences technologiques de la population active. Les élèves non ou peu initiés aux technologies de l'information pourraient avoir du mal à s'insérer sans heurt dans la vie active. Il y a certes lieu de débattre de la façon dont les élèves et les enseignants doivent utiliser les ordinateurs afin de maximiser le processus cognitif, mais d'ores et déjà une mesure de l'accès des élèves aux technologies de l'information peut être un indicateur de l'efficacité avec laquelle l'école s'adapte au progrès technologique. L'**indicateur D7** compare dans plusieurs pays le nombre d'élèves par ordinateur, l'accès des élèves au courrier électronique/Internet, et les différents moyens mis à la disposition des élèves pour faire usage des technologies de l'information.

© OCDE 2000

TRAITEMENT STATUTAIRE DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIMAIRES ET SECONDAIRES PUBLICS

- Les traitements en début et en milieu de carrière par rapport au PIB par habitant sont les plus faibles dans l'enseignement tant primaire que secondaire en Hongrie, en Norvège et en République tchèque.
- Toujours rapportés au PIB par habitant, les traitements en début et en milieu de carrière sont les plus élevés dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire publics en Corée et en Espagne ainsi que dans le premier cycle et dans la filière générale du second cycle de l'enseignement secondaire public en Suisse.
- En Corée, le traitement des enseignants représente approximativement 1.7 fois le PIB par habitant en début de carrière et 2.7 fois le PIB par habitant après 15 ans d'exercice.

Graphique D1.1. **Traitement statutaire annuel des enseignants du second cycle de l'enseignement public, filière générale (1998)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du traitement après 15 ans d'exercice.
Source : OCDE.

D1

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur montre le traitement en début et en milieu de carrière ainsi que le traitement maximum des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics.

Le niveau de traitement des enseignants peut avoir une incidence sur la volonté d'intégrer la profession enseignante et sur la capacité des établissements de retenir les enseignants les plus qualifiés. L'une des grandes préoccupations des pouvoirs publics dans tous les pays de l'OCDE est de faire en sorte qu'il y ait suffisamment d'enseignants qualifiés pour former l'ensemble des enfants. Les traitements des enseignants représentent par ailleurs à eux seuls le principal poste des dépenses d'éducation. Le budget de l'éducation est déterminé à l'issue d'un arbitrage explicite ou implicite entre un certain nombre de facteurs interdépendants, notamment les traitements statutaires des enseignants, les ratios élèves/enseignants (indicateur B7), et le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves (indicateur D4) et pour les enseignants (indicateur D3).

Les traitements statutaires des enseignants en termes absolus sont comparés au PIB par habitant et aux rémunérations perçues dans d'autres professions.

Cet indicateur porte sur les traitements en début et en milieu de carrière, ainsi que sur le traitement maximum des enseignants ayant les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements primaires et secondaires publics. Les traitements statutaires sont d'abord comparés au PIB par habitant, ce qui permet une mesure approximative de l'investissement consacré aux enseignants par rapport à la capacité de financement des dépenses d'éducation d'un pays donné. Ils sont ensuite étudiés en équivalent dollars américains (corrigés pour tenir compte du pouvoir d'achat relatif) afin de déterminer le volume absolu de ressources investi dans chaque enseignant. Enfin, les traitements des enseignants sont rapprochés des rémunérations perçues dans d'autres professions, en particulier par les titulaires d'une qualification correspondant au niveau 5A de la CITE, afin d'examiner la compétitivité de la profession enseignante par rapport à d'autres professions.

Traitement statutaire des enseignants par rapport au PIB par habitant

Le traitement statutaire des enseignants par rapport au PIB par habitant donne une idée du niveau d'investissement qu'un pays donné affecte à son corps enseignant, par rapport à sa capacité de financement des dépenses d'éducation. Un niveau de rémunération élevé par rapport au PIB par habitant dénote l'effort du pays considéré dans ce domaine.

Les traitements des enseignants sont relativement faibles en Hongrie, en Norvège et en République tchèque et relativement élevés en Corée, en Espagne et en Suisse.

Les traitements en début et en milieu de carrière par rapport au PIB par habitant sont les plus faibles dans l'enseignement tant primaire que secondaire en Hongrie, en Norvège et en République tchèque (graphique D1.1). Toujours rapportés au PIB par habitant, les traitements en début et en milieu de carrière sont les plus élevés dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire publics en Corée et en Espagne ainsi que dans le premier cycle et dans la filière générale du second cycle de l'enseignement secondaire public en Suisse. En Corée, le traitement des enseignants représente approximativement 1.7 fois le PIB par habitant en début de carrière et 2.7 fois le PIB par habitant après 15 ans d'exercice.

La relation entre le traitement des enseignants et le revenu par habitant n'est pas évidente.

Bien que la Hongrie et la République tchèque affichent à la fois un PIB par habitant relativement bas et de faibles rémunérations pour les enseignants, d'autres pays, comme la Corée ou l'Espagne, où le PIB par habitant est plus faible que la moyenne de l'OCDE, versent à leurs enseignants des rémunérations comparativement élevées. Les États-Unis et la Norvège, deux pays où le PIB

© OCDE 2000

par habitant est relativement élevé, consacrent aux traitements des enseignants une part de leur revenu qui est inférieure à la moyenne ; la situation est inverse en Suisse où le PIB par habitant est aussi relativement élevé.

Les traitements statutaires des enseignants, après 15 ans d'exercice, en Corée et en Suisse, sont plus de cinq fois supérieurs à ceux versés en Hongrie et en République tchèque.

Dans les pays de l'OCDE, le traitement statutaire annuel des enseignants du primaire public, après 15 ans d'exercice, va de moins de 10 000 dollars américains en Hongrie et en République tchèque à plus de 40 000 dollars au Japon et en Suisse. En Suisse, pays où le traitement statutaire après 15 ans d'exercice est le plus élevé, un enseignant du primaire perçoit une rémunération qui est plus de cinq fois supérieure à celle que reçoit son homologue en Hongrie, où le traitement statutaire de départ est le plus faible, même en tenant compte des parités de pouvoir d'achat. Cet écart a une incidence importante sur la variabilité des dépenses d'éducation par élève (indicateur B4).

Le nombre d'heures d'enseignement ainsi que d'autres facteurs devraient être pris en compte pour comparer les traitements.

Les traitements statutaires couverts par le présent indicateur correspondent aux rémunérations prévues dans les barèmes officiels. Il convient de les distinguer de la masse salariale effectivement à la charge de l'État (dont il est question dans l'indicateur B5) et des traitements moyens des enseignants (voir annexe 3). En outre, dans une comparaison internationale des traitements statutaires des enseignants, le fait que le nombre d'heures d'enseignement (indicateur D3) et la charge de travail des enseignants peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre, doit être pris en compte.

Dans le second cycle de l'enseignement secondaire général, le coût d'une heure d'enseignement est quatre fois plus élevé en Corée, au Danemark et en Suisse qu'en Hongrie et en République tchèque.

D1

On peut calculer le coût des heures d'enseignement en rapportant le traitement statutaire des enseignants au nombre d'heures de cours par an qu'un enseignant à plein temps est tenu d'assurer à ses élèves (indicateur D3). Cette mesure reflète le fait que le temps d'enseignement est organisé différemment selon les pays, en fonction à la fois du nombre d'heures de cours prévu pour les élèves chaque année (indicateur D4) et de la proportion de la journée de travail qu'un enseignant à plein temps est censé consacrer directement à l'enseignement. S'il est vrai que cette mesure ne permet pas de corriger les traitements pour tenir compte du temps consacré par les enseignants à toutes les activités liées à leur enseignement, elle peut cependant fournir une estimation approximative du coût d'une heure d'enseignement dans les différents pays.

Le traitement statutaire moyen d'un enseignant après 15 ans d'exercice, par heure d'enseignement, est de 35 dollars EU dans le primaire, de 43 dollars dans le premier cycle du secondaire et de 52 dollars dans le second cycle général du secondaire (tableaux D1.1*a*, *b* et *c*). Dans l'enseignement primaire, le coût salarial par heure d'enseignement est relativement faible en Hongrie, au Mexique et en République tchèque (respectivement 15, 16 et 13 dollars EU), alors qu'il est relativement élevé en Allemagne (49 dollars EU) en Corée (62 dollars EU), au Danemark (48 dollars EU) et en Suisse (48 dollars EU). En Corée, ce coût salarial élevé est compensé par un ratio élèves par enseignant lui aussi relativement élevé (31 élèves par enseignant) et par le fait que les coûts liés au personnel non enseignant ne représentent qu'une faible part des dépenses de fonctionnement, ce qui se traduit par un niveau de dépenses par élève au-dessous de la moyenne (indicateur B5). Au Danemark, en revanche le coût élevé des heures d'enseignement au niveau primaire est associé à un taux d'encadrement relativement faible (11.2 élèves par enseignant) et à des dépenses relatives au personnel non enseignant supérieures à la moyenne, ce

© OCDE 2000

qui amène ce pays à avoir l'un des niveaux de dépenses par élève les plus élevés parmi les pays de l'OCDE.

Le coût salarial par heure de cours est plus variable dans le second cycle du secondaire, allant (parmi les pays de l'OCDE) de 16 dollars en République tchèque à 90 dollars en Suisse.

Différence de traitement des enseignants selon le niveau d'enseignement et la spécialisation

De manière générale, c'est le gouvernement qui décide d'accorder ou non une rémunération plus élevée aux enseignants des niveaux supérieurs. Dans 11 pays de l'OCDE sur 22, l'écart entre les traitements statutaires des enseignants du primaire et du second cycle du secondaire (filière générale) possédant 15 années d'expérience et la formation minimum requise est inférieur à 10 pour cent.

A l'inverse, en Belgique, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suisse, les traitements statutaires des enseignants expérimentés du second cycle du secondaire sont de 30 pour cent au moins supérieurs à ceux de leurs homologues du primaire.

Dans la plupart des pays, les traitements des enseignants des filières générale et professionnelle du second cycle du secondaire tendent à être analogues.

Dans 15 pays de l'OCDE sur 17, les traitements statutaires des enseignants de l'enseignement général et professionnel ayant 15 ans d'exercice et la formation minimum requise sont en gros analogues (l'écart est de moins de 8 points de pourcentage), alors qu'en Finlande et aux Pays-Bas, les enseignants de la filière professionnelle du second cycle du secondaire gagnent sensiblement moins que leurs homologues de l'enseignement général (31 et 11 pour cent de moins respectivement).

Traitements statutaires des enseignants par rapport aux rémunérations perçues dans d'autres professions

Dans la plupart des pays, les enseignants sont bien payés par rapport à la moyenne des actifs...

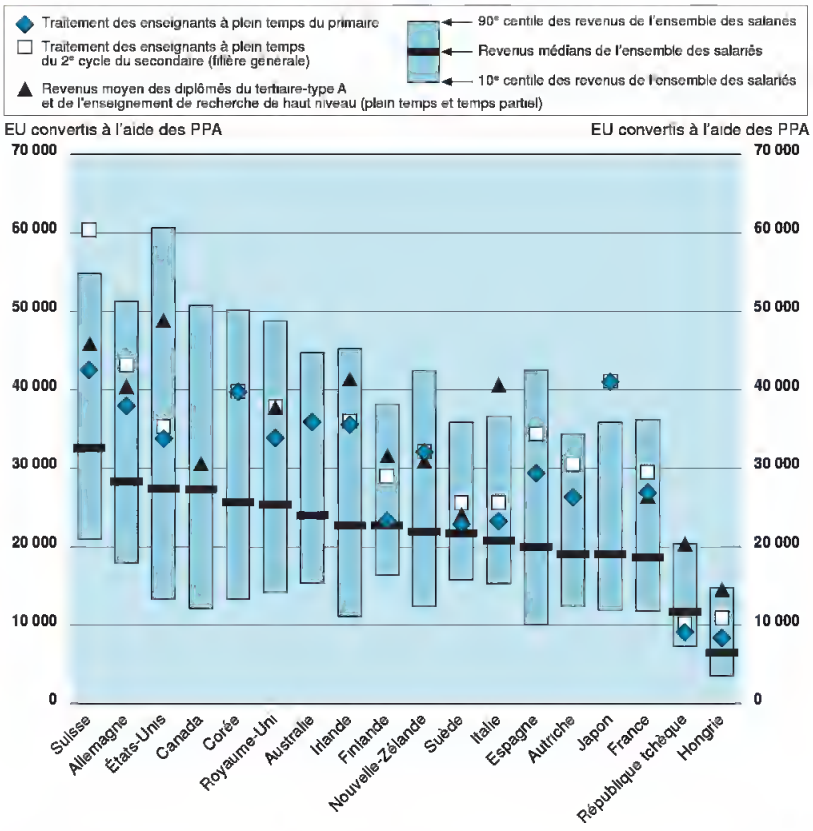
Le graphique D1.2 établit, pour 18 pays de l'OCDE, une comparaison entre les traitements statutaires des enseignants du primaire et du second cycle du secondaire, et les 10e, 50e et 90e centiles de la distribution globale des revenus annuels bruts de l'ensemble des salariés à plein temps. Bien que les données relatives aux rémunérations moyennes et aux traitements statutaires ne soient pas de même nature, une comparaison de ces deux séries peut donner un point de référence utile pour situer les traitements des enseignants par rapport à l'ensemble des rémunérations. Si dans la plupart des pays ayant fourni des données, les enseignants du primaire sont relativement bien lotis par rapport aux autres travailleurs à plein temps, leur rémunération est comparativement faible en Finlande, en Hongrie, en République tchèque et en Suède. La tendance est la même dans les établissements secondaires.

... mais ce n'est pas le cas si l'on compare leurs rémunérations à celles des diplômés de l'université.

Dans beaucoup de pays de l'OCDE, les enseignants figurent parmi les travailleurs les plus instruits et il est intéressant de comparer leurs rémunérations avec celles des personnes occupant d'autres emplois hautement qualifiés. Or, dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, les traitements statutaires des enseignants ayant 15 ans d'exercice sont plus faibles que les rémunérations moyennes des diplômés de l'université ; font exception la Nouvelle-Zélande et, dans le cas des enseignants du secondaire, l'Allemagne, la France, la Suède et la Suisse. En Hongrie et en République

© OCDE 2000

Graphique D1.2. **Niveau du traitement statutaire annuel des enseignants après 15 ans d'exercice dans le primaire et le 2e cycle du secondaire et revenus bruts moyens des salariés à plein temps (1998)**



Les pays sont classés par ordre décroissant de la médiane des revenus bruts moyens de l'ensemble des salariés
Source : OCDE

Le graphique établit une comparaison entre les traitements statutaires des enseignants du primaire et du second cycle du secondaire, et les 10e, 50e et 90e centiles de la distribution globale des revenus annuels bruts de l'ensemble des salariés à plein temps.

D1

tchèque, les traitements des enseignants représentent 40 pour cent ou moins de la rémunération moyenne des diplômés de l'université.

Lors de l'interprétation de cette comparaison, il convient de tenir compte d'autres aspects des conditions de travail des enseignants, tels que le nombre d'heures d'enseignement et le temps total de travail par rapport à celui d'autres professions.

Progression des traitements en fonction des années de service

L'écart de traitement entre l'enseignant qui débute et celui qui a 15 ans d'exercice est une indication de la rentabilité financière de l'expérience acquise. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, le traitement statutaire d'un enseignant du primaire ayant 15 ans d'expérience est en moyenne de 39 pour cent supérieur à la rémunération de départ. Ce pourcentage oscille entre moins de 20 pour cent en Espagne, en Finlande et aux Pays-Bas et près de 90 pour cent au Japon.

Dans les pays de l'OCDE, 15 années d'exercice représentent une augmentation de traitement allant de 20 à 90 pour cent.

© OCDE 2000

Dans la plupart des pays, les taux de progression des traitements sont analogues dans le primaire, dans le premier cycle du secondaire et dans la filière générale du second cycle du secondaire. Dans la filière professionnelle du second cycle du secondaire, le profil d'évolution des rémunérations varie beaucoup plus d'un pays à l'autre que pour les autres catégories d'enseignants.

Le nombre d'années nécessaires pour passer du minimum au maximum de la rémunération varie entre 8 et 42 selon les pays.

Aussi bien en Australie qu'en Nouvelle-Zélande, les enseignants du public perçoivent le traitement maximum après huit années d'exercice, alors qu'en Corée, en Espagne et en Hongrie, une quarantaine d'années est nécessaire pour atteindre ce niveau. En général, dans les pays où l'accroissement annuel moyen des traitements est le plus élevé (progression allant de 6 à 8 pour cent en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et au Royaume-Uni), le plafond est atteint assez rapidement, au bout de 8 à 11 ans. Le Portugal fait exception à cet égard : les traitements y progressent de 7 pour cent par an en moyenne et la rémunération maximale est obtenue au bout de 29 années d'exercice.

Ajustements au traitement de base

Les barèmes de traitements sont en règle générale établis à un niveau d'administration central ou régional.

Les enseignants sont en général rémunérés en fonction d'un barème uniforme tenant essentiellement compte du nombre d'années d'exercice. Dans la plupart des pays, ces barèmes sont établis à un niveau d'administration central ou régional. Font exception à cette tendance les États-Unis, où les barèmes de traitements sont élaborés à l'échelon local et la Finlande, la Hongrie, la Suède et le Royaume-Uni, où les traitements des enseignants sont fixés à l'échelon des établissements scolaires dans les limites d'un cadre défini par des niveaux d'administration supérieurs (voir indicateur D6).

Dans presque tous les pays, le traitement de base des enseignants peut faire l'objet d'ajustements, mais les raisons de ces ajustements diffèrent.

Dans presque tous les pays, le traitement de base des enseignants peut faire l'objet d'ajustements pour des raisons autres que l'expérience des intéressés (tableaux D1.1*a-d*). Le plus souvent, des ajustements salariaux sont accordés aux enseignants au titre de responsabilités administratives dont ils s'acquittent en plus de leurs activités pédagogiques. Dans près de la moitié des pays, les enseignants peuvent percevoir un traitement plus élevé s'ils obtiennent un diplôme d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner. Dans quelques pays seulement, les enseignants ont la possibilité de percevoir une rémunération plus élevée s'ils enseignent dans une discipline particulière (par exemple, les mathématiques ou les sciences), par contre les enseignants travaillant avec des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux perçoivent un traitement plus élevé que la rémunération de base dans peu de pays. Des primes ne sont versées au titre de la qualité de l'enseignement dispensé que dans un tiers des pays et cette pratique n'est courante qu'au Mexique, en République tchèque et au Royaume-Uni. Dans un certain nombre de pays, les enseignants peuvent encore accroître leur traitement en travaillant un nombre d'heures supérieur à celui prévu dans leur contrat, en animant des activités spéciales ou en se chargeant de tâches particulières.

Dans certains cas, les ajustements salariaux sont fonction de critères précis définis par des niveaux d'administration supérieurs et dans d'autres, une certaine initiative est laissée aux établissements scolaires. Les données relatives au niveau des ajustements au traitement de base (au titre d'autres critères que l'expérience ou les qualifications professionnelles) ne sont pas

© OCDE 2000

accessibles en ce qui concerne de nombreux pays, mais dans certains pays, en revanche, on observe que les sommes concernées sont assez considérables. En Espagne, aux États-Unis, en Finlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque, les « primes » représentent entre 15 et 30 pour cent des traitements dans le primaire et entre 25 et 80 pour cent pour les enseignants du second cycle du secondaire (filière générale).

DÉFINITIONS

Les données proviennent de l'enquête OCDE/INES de 1999 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1997/98.

Le traitement en début de carrière correspond au traitement annuel moyen brut d'un enseignant à plein temps ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié en début de carrière.

Par définition, il correspond au total de la rémunération perçue (totalité de la rémunération versée par l'employeur en échange du travail fourni) déduction faite des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes de traitement en vigueur). Le traitement est considéré « impôt non déduit », c'est-à-dire avant qu'il fasse l'objet de déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Les primes constituant une composante normale de la rémunération (telles que le 13e mois, les primes de congés ou les primes régionales) sont incluses. Les primes complémentaires (telles que celles accordées pour enseigner dans une zone d'éducation prioritaire, pour participer à un projet d'amélioration de l'établissement ou à des activités spéciales, ou encore en récompense d'une performance exceptionnelle) sont exclues du traitement brut notifié, mais indiquées séparément en pourcentage.

Le traitement après 15 ans d'exercice correspond au traitement annuel prévu pour un enseignant à plein temps ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié et ayant 15 ans d'expérience. Le traitement maximum correspond au traitement maximum annuel prévu (à l'échelon le plus élevé) pour un enseignant à plein temps ayant le niveau de formation minimum pour être dûment habilité à exercer sa profession.

Les données relatives au traitement sont présentées conformément aux textes officiels en vigueur concernant les établissements publics.

Les données proviennent d'une enquête OCDE/INES de 1999 sur les enseignants et les programmes et portent sur l'année scolaire 1997/98. Les taux de change fondés sur les parités de pouvoir d'achat, utilisés pour convertir les traitements en dollars EU, proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux.

© OCDE 2000

Table D1.1*a*. **Traitement statutaire annuel des enseignants dans l'enseignement primaire public, en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA (1998)**

	Traitement en début de carrière/ formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/ formation minimum	Traitement maximum/ formation minimum	Ratio traitement en début de carrière/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ traitement en début de carrière	Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum	Prime complémentaire en pourcentage [1]	Traitement par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice
Pays de l'OCDE									
Australie	25 775	36 175	36 175	1.2	1.6	1.4	8	10	41
Autriche	20 800	26 547	41 484	0.9	1.1	1.3	34	n	39
Belgique (Com. fl.)	19 020	26 157	31 252	0.8	1.1	1.4	27	n	33
Belgique (Com. fr.)	20 747	28 496	34 235	0.9	1.2	1.4	27	n	33
République tchèque	7 027	9 342	12 477	0.5	0.7	1.3	32	23	13
Danemark	25 375	31 000	31 000	1.0	1.2	1.2	10	1	48
Angleterre	22 393	34 087	50 656	1.0	1.6	1.5	m	m	45
Finlande	19 983	23 539	24 216	0.9	1.1	1.2	20	18	36
France	20 080	27 116	40 337	0.9	1.2	1.4	34	12	30
Allemagne	28 654	38 138	39 041	1.2	1.7	1.3	28	n	49
Grèce	19 280	23 694	28 521	1.3	1.6	1.2	33	n	30
Hongrie	5 978	8 603	12 526	0.5	0.8	1.4	40	5	15
Irlande	22 216	35 771	40 328	0.9	1.5	1.6	23	n	39
Italie	19 444	23 468	28 465	0.9	1.1	1.2	35	m	31
Japon	21 899	41 201	52 867	0.9	1.7	1.9	31	31	m
Corée	24 150	39 921	66 269	1.6	2.7	1.7	41	6	62
Mexique	10 036	12 450	19 346	1.2	1.5	1.2	11	n	16
Pays-Bas	24 593	29 328	35 494	1.1	1.3	1.2	25	n	30
Norvège	19 565	23 879	25 702	0.7	0.9	1.2	28	3	34
Nouvelle-Zélande	19 863	32 260	32 260	1.1	1.8	1.6	8	20	33
Portugal	16 429	26 288	47 975	1.1	1.7	1.6	29	6	31
Écosse	19 658	32 679	32 679	0.9	1.5	1.7	11	m	34
Espagne	25 319	29 590	37 479	1.4	1.7	1.2	42	33	38
Suède	17 974	23 064	m	0.8	1.0	1.3	m	m	m
Suisse	32 391	42 724	50 508	1.2	1.6	1.3	25	n	48
Turquie	m	m	m	m	m	1.2	20	m	m
États-Unis	25 165	33 973	42 185	0.8	1.1	1.4	30	18	35
Moyenne des pays	**20 530**	**28 441**	**35 737**	**1.0**	**1.4**	**1.4**	**26**	**8**	**35**
Participants au projet IEM [2]									
Argentine	6 759	9 442	11 206	0.7	0.9	1.4	23	9	m
Brésil	4 732	6 451	15 522	0.7	1.0	1.4	25	m	m
Chili	12 711	15 233	21 237	1.0	1.2	1.2	30	43	m
Égypte	m	m	m	m	m	m	38	m	m
Indonésie	2 768	3 992	8 321	0.8	1.1	1.4	33	19	m
Jordanie	7 326	11 594	26 917	2.1	3.4	1.6	41	a	m
Malaisie	6 550	10 876	15 554	0.8	1.3	1.7	29	7	m
Philippines	8 210	8 382	12 408	2.3	2.4	1.0	22	24	m
Thaïlande	6 412	15 759	42 867	1.0	2.4	2.5	37	a	m
Uruguay	6 225	7 458	13 340	0.7	0.8	1.2	32	14	m

1. La prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : 1) le montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et 2) le montant maximal de la prime applicable au traitement maximum.
2. Pour les participants au projet IEM, l'année de référence est 1997.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau D1.1*b*. **Traitement des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public, en équivalents dollars convertis à l'aide des PPA (1998)**

	Traitement en début de carrière/ formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/ formation minimum	Traitement maximum/ formation minimum	Ratio traitement en début de carrière/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ traitement en début de carrière	Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum	Prime complé-mentaire en pour-centage [1]	Traitement par heure d'ensei-gnement après 15 ans d'exercice
Pays de l'OCDE									
Australie	25 775	36 175	36 175	1.2	1.6	1.4	8	10	45
Autriche	21 585	28 464	44 604	0.9	1.2	1.3	34	n	44
Belgique (Com. fl.)	19 472	27 932	34 262	0.8	1.2	1.4	27	n	40
Belgique (Com. fr.)	21 259	30 496	37 627	0.9	1.3	1.4	27	n	42
République tchèque	7 027	9 342	12 477	0.5	0.7	1.3	32	20	13
Danemark	25 375	31 000	31 000	1.0	1.2	1.2	10	1	48
Angleterre	22 661	38 010	52 023	1.0	1.7	1.7	m	m	48
Finlande	20 660	27 942	29 127	0.9	1.3	1.4	20	20	58
France	22 579	29 615	42 697	1.0	1.3	1.3	34	12	47
Allemagne	32 769	38 640	43 156	1.4	1.7	1.2	28	n	53
Grèce	19 871	24 337	29 165	1.4	1.7	1.2	33	n	39
Hongrie	5 978	11 066	12 526	0.5	1.0	1.9	40	m	20
Irlande	23 303	36 151	40 708	1.0	1.5	1.6	22	n	49
Italie	21 108	25 773	31 546	1.0	1.2	1.2	35	m	42
Japon	21 899	41 201	52 867	0.9	1.7	1.9	31	31	m
Corée	24 150	39 921	66 269	1.6	2.7	1.7	41	6	80
Mexique	12 774	14 708	26 496	1.5	1.7	1.2	11	n	18
Pays-Bas	25 515	31 380	38 988	1.1	1.4	1.2	24	n	34
Norvège	19 565	23 879	25 702	0.7	0.9	1.2	28	3	39
Nouvelle-Zélande	19 863	32 260	32 260	1.1	1.8	1.6	8	11	33
Portugal	16 429	26 288	47 975	1.1	1.7	1.6	29	20	42
Écosse	19 658	32 679	32 679	0.9	1.5	1.7	11	m	36
Espagne	27 506	32 144	40 806	1.6	1.8	1.2	42	m	59
Suède	18 389	23 896	m	0.8	1.1	1.3	m	m	m
Suisse	38 143	51 361	59 133	1.4	1.9	1.3	23	n	60
Turquie	m	m	m	m	m	1.2	20	m	m
États-Unis	24 624	32 713	43 458	0.8	1.0	1.3	30	22	34
Moyenne des pays	**21 459**	**29 899**	**37 749**	**1.0**	**1.4**	**1.4**	**26**	**8**	**43**
Participants au projet IEM[2]									
Argentine	10 837	15 773	19 147	1.1	1.5	1.5	23	7	m
Brésil	8 413	10 998	14 224	1.3	1.7	1.3	25	m	m
Chili	12 711	15 233	21 237	1.0	1.2	1.2	30	43	m
Égypte	m	m	m	m	m	m	38	m	m
Indonésie	3 099	4 360	8 321	0.9	1.2	1.4	33	17	m
Jordanie	7 326	11 594	26 917	2.1	3.4	1.6	41	a	m
Malaisie	12 535	19 819	27 417	1.5	2.4	1.6	29	7	m
Philippines	8 210	8 382	12 408	2.3	2.4	1.0	m	24	m
Thaïlande	6 412	15 759	42 867	1.0	2.4	2.5	37	a	m
Uruguay	6 225	7 458	13 340	0.7	0.8	1.2	32	14	m

. La prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : 1) le montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et 2) le montant maximal de la prime applicable au traitement maximum.
. Pour les participants au projet IEM, l'année de référence est 1997.
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

D1

Tableau D1.1c. **Traitement des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire public (filière générale), en équivalents dollars convertis à l'aide des PPA (1998)**

	Traitement en début de carrière/ formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/ formation minimum	Traitement maximum/ formation minimum	Ratio traitement en début de carrière/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ traitement en début de carrière	Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum	Prime complémentaire en pourcentage [1]	Traitement par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice
Pays de l'OCDE									
Australie	25 775	m	m	1.2	m	m	8	m	m
Autriche	22 920	30 635	50 220	1.0	1.3	1.3	34	n	50
Belgique (Com. fl.)	24 079	35 986	43 448	1.0	1.5	1.5	25	n	56
Belgique (Com. fr.)	26 786	39 569	47 976	1.1	1.6	1.5	25	n	59
République tchèque	7 790	10 347	13 844	0.6	0.7	1.3	32	m	16
Danemark	27 816	40 934	40 934	1.1	1.6	1.5	13	12	82
Angleterre	22 661	38 010	52 023	1.0	1.7	1.7	m	m	48
Finlande	m	29 127	30 990	m	1.3	m	20	m	68
France	22 579	29 615	42 697	1.0	1.3	1.3	34	12	48
Allemagne	35 177	43 307	47 923	1.5	1.9	1.2	27	n	63
Grèce	19 871	24 337	29 165	1.4	1.7	1.2	33	n	39
Hongrie	7 535	11 066	14 265	0.7	1.0	1.5	40	4	20
Irlande	23 303	36 151	40 708	1.0	1.5	1.6	22	n	49
Italie	21 108	25 773	33 115	1.0	1.2	1.2	35	m	42
Japon	21 899	41 225	54 465	0.9	1.7	1.9	31	31	m
Corée	24 150	39 921	66 269	1.6	2.7	1.7	41	6	82
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	25 762	43 820	51 956	1.1	1.9	1.7	24	n	48
Norvège	21 498	25 877	27 919	0.8	0.9	1.2	28	4	51
Nouvelle-Zélande	19 863	32 260	32 260	1.1	1.8	1.6	8	3	37
Portugal	16 429	26 288	47 975	1.1	1.7	1.6	29	20	51
Écosse	19 658	32 679	32 679	0.9	1.5	1.7	11	m	m
Espagne	29 547	34 547	44 053	1.7	2.0	1.2	39	40	63
Suède	20 052	25 766	m	0.9	1.2	1.3	m	m	m
Suisse	45 693	60 514	68 829	1.7	2.3	1.3	23	n	90
Turquie	m	m	m	m	m	1.2	20	m	m
États-Unis	24 869	35 455	43 457	0.8	1.1	1.4	30	27	38
Moyenne des pays	**23 201**	**33 050**	**41 616**	**1.1**	**1.5**	**1.4**	**26**	**9**	**52**
Participants au projet IEM[2]									
Argentine	10 837	15 773	19 147	1.1	1.5	1.5	23	7	m
Brésil	8 148	11 152	14 530	1.3	1.7	1.4	25	m	m
Chili	12 711	15 915	22 209	1.0	1.3	1.3	30	44	m
Égypte	m	m	m	m	m	m	40	m	m
Indonésie	3 659	5 150	8 321	1.0	1.5	1.4	33	18	m
Jordanie	7 326	11 594	26 917	2.1	3.4	1.6	41	a	m
Malaisie	12 535	19 819	27 417	1.5	2.4	1.6	29	7	m
Philippines	8 210	8 382	12 408	2.3	2.4	1.0	m	24	m
Thaïlande	6 412	15 759	42 867	1.0	2.4	2.5	37	a	m
Uruguay	6 847	8 204	14 672	0.7	0.9	1.2	32	14	m

. La prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : 1) le montant maximal de la prime applicable au traitement en d début de carrière et 2) le montant maximal de la prime applicable au traitement maximum.

. L'année de référence est 1997. Les données comprennent tous les programmes du deuxième cycle du secondaire pour les participants au projet IEM.

ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau D1.1*d*. **Traitement annuel des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire public (filière professionnelle), en équivalents dollars EU convertis à l'aide des PPA (1998)**

	Traitement en début de carrière/ formation minimum	Traitement après 15 ans d'exercice/ formation minimum	Traitement maximum/ formation minimum	Ratio traitement en début de carrière/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ PIB par habitant	Ratio traitement après 15 ans d'exercice/ traitement en début de carrière	Nombre d'années entre le traitement en début de carrière et le traitement maximum	Prime complé-mentaire en pour-centage [1]	Traitement par heure d'ensei-gnement après 15 ans d'exercice
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	22 265	29 350	47 474	0.9	1.2	1.3	34	n	47
Belgique (Com. fl.)	m	m	m	m	m	m	26	m	m
Belgique (Com. fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
République tchèque	7 791	10 348	13 847	0.6	0.7	1.3	32	23	16
Danemark	a	a	a	m	m	m	a	m	m
Angleterre	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlande	15 072	19 983	20 999	0.7	0.9	1.3	20	45	m
France	22 579	29 615	42 697	1.0	1.3	1.3	34	12	48
Allemagne	35 278	43 457	48 074	1.5	1.9	1.2	27	n	62
Grèce	19 871	24 337	29 165	1.4	1.7	1.2	33	n	39
Hongrie	7 700	11 317	16 443	0.7	1.0	1.5	40	5	20
Irlande	23 303	36 151	40 708	1.0	1.5	1.6	22	n	m
Italie	21 108	25 773	33 115	1.0	1.2	1.2	35	m	42
Japon	21 899	41 225	54 465	0.9	1.7	1.9	31	31	m
Corée	24 150	39 921	66 269	1.6	2.7	1.7	41	9	80
Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	25 665	38 988	45 586	1.1	1.7	1.5	23	n	45
Norvège	19 565	23 879	25 702	0.7	0.9	1.2	28	3	41
Nouvelle-Zélande	a	a	a	m	m	m	a	m	m
Portugal	16 429	26 288	47 975	1.1	1.7	1.6	29	20	51
Écosse	a	a	a	m	m	m	a	m	m
Espagne	27 652	31 975	39 684	1.6	1.8	1.2	39	44	59
Suède	18 701	24 935	m	0.9	1.1	1.3	m	m	m
Suisse	41 904	56 453	62 581	1.6	2.1	1.3	22	m	78
Turquie	m	m	m	m	m	1.2	20	m	m
États-Unis	24 869	35 455	43 457	0.8	1.1	1.4	30	27	38
Moyenne des pays	**21 989**	**30 525**	**39 896**	**1.0**	**1.5**	**1.4**	**30**	**15**	**48**

. La prime complémentaire (en %) est une moyenne de deux valeurs : 1) le montant maximal de la prime applicable au traitement en début de carrière et 2) le montant maximal de la prime applicable au traitement maximum.

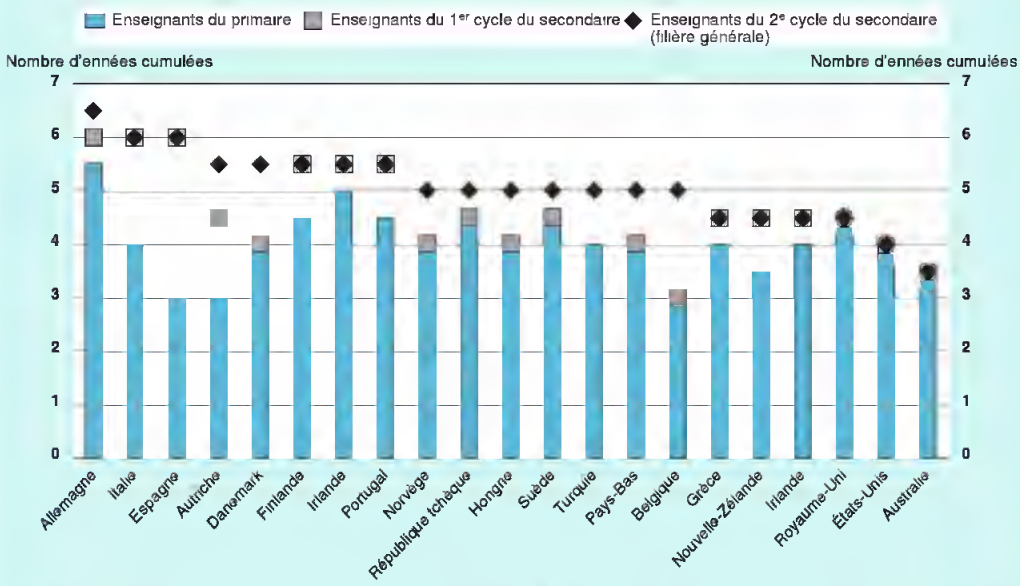
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

D1

CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION INITIALE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

- Tous les pays de l'OCDE exigent actuellement un diplôme correspondant au niveau 5 de la CITE (A ou B) pour exercer la profession d'enseignant à un niveau au moins équivalent à l'enseignement primaire.
- La durée de la formation initiale des enseignants du primaire varie entre trois ans en Autriche, en Belgique, et en Espagne et cinq ans et demi en Allemagne.
- La formation initiale des enseignants du deuxième cycle du secondaire est plus longue que celle des enseignants du primaire dans tous les pays à l'exception des États-Unis et du Royaume-Uni.

Graphique D2.1. **Nombre d'années d'études post-secondaires exigées des nouveaux enseignants (1998)**



Note : Dans certains pays, il peut y avoir plusieurs types d'école avec différentes exigences. De même, divers programmes peuvent être suivis (comme par exemple en Irlande et Royaume-Uni) pour devenir enseignant. Dans ces cas de figure, chaque programme est pris en compte afin de calculer la durée moyenne de la formation. Pour plus de détails, voir le tableau « Caractéristiques de la formation initiale des enseignants » en annexe 3.

Source : OCDE

© OCDE 2000

Contexte

Afin d'accroître le niveau de compétence de la prochaine génération d'enseignants, il a été préconisé d'accroître le nombre d'années d'études que doivent suivre les futurs enseignants avant d'être diplômés, d'exiger de leur part, outre des aptitudes pédagogiques, une connaissance approfondie de la discipline dans laquelle ils se spécialisent, et d'exiger enfin qu'ils s'initient à la pratique pédagogique auprès d'enseignants expérimentés. Des comparaisons internationales des caractéristiques de la formation initiale des enseignants peuvent permettre d'informer des décideurs souhaitant réorganiser la formation pédagogique dans leur pays des divers modèles susceptibles d'être appliqués.

Cet indicateur décrit les diplômes et les aptitudes pédagogiques actuellement exigés des nouveaux enseignants dans les pays de l'OCDE.

Cet indicateur est axé sur les caractéristiques de la formation initiale des enseignants telles qu'elles sont officiellement définies dans chaque pays. Pour chaque niveau de la CITE (1, 2, 3), des informations sont données sur le type de diplôme exigé pour pouvoir enseigner aujourd'hui (correspondant par exemple aux niveaux 3, 5B, 5A de la CITE) et le nombre d'années de formation pédagogique nécessaires en équivalent plein temps. La façon dont la formation initiale est organisée est également examinée, et il est en particulier précisé si la formation pédagogique fait suite à la formation dans une discipline donnée ou si les deux se déroulent simultanément.

Il est également indiqué si la formation pédagogique fait suite à la formation dans une discipline donnée ou si les deux se déroulent simultanément.

Observations et explications

A un niveau au moins équivalent à l'enseignement primaire, un diplôme correspondant au niveau tertiaire est exigé pour accéder à la profession enseignante dans tous les pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données En Autriche, en Belgique, au Danemark et en Hongrie, un diplôme correspondant au niveau 5B de la CITE est suffisant pour enseigner dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire tandis qu'au Portugal, une formation de niveau 5B est suffisante uniquement pour l'enseignement primaire. Pour enseigner dans le deuxième cycle du secondaire, il est nécessaire de posséder un diplôme correspondant au niveau 5A de la CITE dans chacun des pays présentés ici. A l'exception du Danemark et en ce qui concerne certains types d'enseignants en Autriche (spécialisés dans des matières techniques et le traitement de texte, la sténographie et l'économie domestique), un diplôme correspondant au niveau 5A de la CITE est également exigé des nouveaux enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel.

Tous les pays de l'OCDE exigent actuellement un diplôme correspondant au niveau tertiaire de la CITE pour exercer la profession d'enseignant à un niveau au moins équivalent à l'enseignement primaire.

La durée de la formation initiale des enseignants du primaire varie entre trois ans en Autriche, en Belgique, et en Espagne et cinq ans et demi en Allemagne (graphique D2.1). Pour les enseignants du premier cycle du secondaire, la durée de la formation initiale est plus longue que pour le primaire dans un peu plus de la moitié des pays, elle est de même durée pour les autres pays.

La formation initiale des enseignants du deuxième cycle du secondaire tend à être plus longue que celle des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire.

La formation initiale des enseignants du deuxième cycle du secondaire est plus longue que celle des enseignants du primaire dans tous les pays à l'exception des États-Unis et du Royaume-Uni. Parmi les pays qui ont des durées de formation qui diffèrent entre le primaire et le premier cycle du secondaire, la plupart n'ont pas besoin d'une formation de durée encore plus longue pour l'enseignement au niveau du deuxième cycle du secondaire. Les exceptions à cette règle sont l'Allemagne et l'Autriche pour qui les durées

© OCDE 2000

diffèrent aux trois niveaux d'enseignement. En règle générale, la durée moyenne de la formation des enseignants du deuxième cycle du secondaire (filière générale) oscille entre un minimum de quatre ans en Australie et six ans ou plus, en Allemagne, en Espagne et en Italie.

La façon dont est organisée la formation des enseignants peut influer sur sa durée.

En Allemagne, la formation initiale dure plus longtemps pour tous les niveaux d'enseignement. Les enseignants en puissance sont tenus de s'initier à la pratique pédagogique entre 18 et 24 mois (service préparatoire) dans le cadre de leur formation. La composante « pédagogique » de la formation des enseignants a en général une durée plus courte dans la plupart des autres pays. Fait exception l'Autriche, où la formation pédagogique des futurs enseignants du second cycle de l'enseignement secondaire professionnel chargés de « disciplines à caractère professionnel » dure deux ou trois années.

L'organisation de la formation des enseignants peut également influer sur la durée de cette dernière, suivant que la formation pédagogique fait suite à la formation dans une discipline ou qu'elle a lieu parallèlement à celle-ci. Dans le premier cas, la durée totale de la formation initiale des enseignants est dans une large mesure fonction du nombre d'années de formation universitaire nécessaires pour obtenir un diplôme universitaire dans une ou plusieurs disciplines. Faire suivre des études universitaires d'une formation des enseignants prend en général davantage de temps que si l'on associe les deux types de formation.

La nécessité de suivre des stages pédagogiques ou de posséder une expérience professionnelle peut accroître la durée de la formation des enseignants.

Dans certains pays, une expérience professionnelle appropriée est exigée pour accéder à l'enseignement professionnel. Ainsi, en Autriche, la formation des futurs enseignants dans les matières pratiques (par exemple pour les enseignants en ateliers des établissements professionnels) dure trois ans et fait suite à une formation en apprentissage (*Werkmeisterschule*) dans le domaine professionnel concerné et à six années au moins d'activité professionnelle dans ce domaine. En Finlande, pour être professeur dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel, il faut être titulaire d'un diplôme sanctionnant des études professionnelles supérieures ou d'une maîtrise délivrée par l'université et posséder deux à trois ans d'expérience professionnelle pertinente tandis qu'au Danemark, il faut être titulaire d'un diplôme sanctionnant des études professionnelles ou commerciales, suivi de formations pédagogiques et posséder également entre deux à cinq ans d'expérience professionnelle. Toujours au Danemark, la formation pédagogique dure entre 500 et 600 heures et doit être réalisée durant les deux premières années d'enseignement dans les écoles professionnelles. En Norvège, l'itinéraire classique pour intégrer l'enseignement technique et professionnel est le suivant : qualification commerciale ou artisanale, expérience professionnelle de deux ans minimum dans le domaine concerné, formation théorique de deux ans et formation pédagogique théorique et pratique d'un an.

Aux niveaux de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, le modèle de formations initiales simultanées est le plus répandu…

S'agissant de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est le modèle de formations initiales simultanées qui est appliqué dans la plupart des pays. Selon ce modèle, la formation des enseignants est suivie en même temps que la formation dans la discipline devant être enseignée. Cette formule n'est cependant pas toujours retenue : en France, la formation initiale est organisée selon le modèle de formations consécutives ; en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, la formation des enseignants peut être suivie soit, parallèlement à la formation disciplinaire

© OCDE 2000

soit, à l'achèvement de cette dernière (dans de nombreux cas, après l'obtention d'un diplôme correspondant au niveau 5A de la CITE dans un domaine particulier). Les deux modèles sont appliqués en Irlande : dans l'enseignement primaire, le modèle de formations simultanées est prédominent, tandis que dans l'enseignement secondaire, la plupart des futurs enseignants suivant une formation initiale correspondant au modèle de formations consécutives.

... alors que pour le deuxième cycle du secondaire, la formation initiale est davantage organisée conformément au modèle de formations consécutives.

Au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale), l'organisation de la formation initiale varie davantage selon les pays. En Autriche, au Danemark, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, en Norvège et aux Pays-Bas, elle est en général organisée selon le modèle de formations consécutives, mais en Allemagne, en Australie, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, au Portugal et en République tchèque, elle est le plus souvent organisée selon le modèle de formations simultanées. En Belgique, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie, les deux modèles coexistent.

En Belgique, il est possible de suivre une formation pédagogique soit au cours de la ou des deux dernières années d'études universitaires, parallèlement à la formation conduisant à un diplôme, soit dans le cadre d'un enseignement à plein-temps sur une année faisant suite aux études supérieures. Au Royaume-Uni, il existe deux grands parcours classiques : dans le premier cas, les intéressés suivent un programme de formations simultanées à plein temps associant un programme d'études, une formation pédagogique, théorique et pratique et au moins deux années d'études universitaires dans leur matière principale ; dans le second, un *Post-Graduate Certificate in Education* (PGCE) – diplôme d'enseignement de niveau supérieur – est délivré, à l'issue d'une année de formation intensive à plein temps comprenant un programme d'études et une formation pédagogique théorique et pratique à de futurs enseignants déjà titulaires d'un premier diplôme universitaire (Bachelor's degree).

Diplômes détenus par les enseignants en mathématiques en exercice

Dans de nombreux pays, les caractéristiques de la formation initiale exigée des enseignants se sont sensiblement modifiées au fil des ans. Il est désormais normal d'exiger des futurs enseignants un diplôme correspondant au niveau 5A de la CITE, mais cela n'a pas toujours été le cas. Les niveaux de formations exigés aujourd'hui ne peuvent donc pas être considérés comme représentatifs des qualifications que possèdent les enseignants en exercice. Qui plus est, relativement peu de pays disposent d'informations sur les qualifications de leurs enseignants, d'où un nombre très limité de sources de données comparables sur ce point.

L'étude internationale la plus récente ayant permis de réunir des informations sur le niveau de formation des enseignants en exercice est la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), dans le cadre de laquelle les enseignants en mathématiques et en sciences de 8e année ont fourni des informations à ce sujet. Le niveau de qualification des enseignants en mathématiques n'est pas nécessairement représentatif de celui de tous les enseignants, mais cet indicateur montre l'éventail des diplômes détenus par les enseignants aussi bien nouveaux qu'expérimentés dans une discipline importante. Les données rassemblées concernent 1995.

© OCDE 2000

La plupart des élèves de 8e année ont des enseignants en mathématiques titulaires d'un diplôme universitaire.

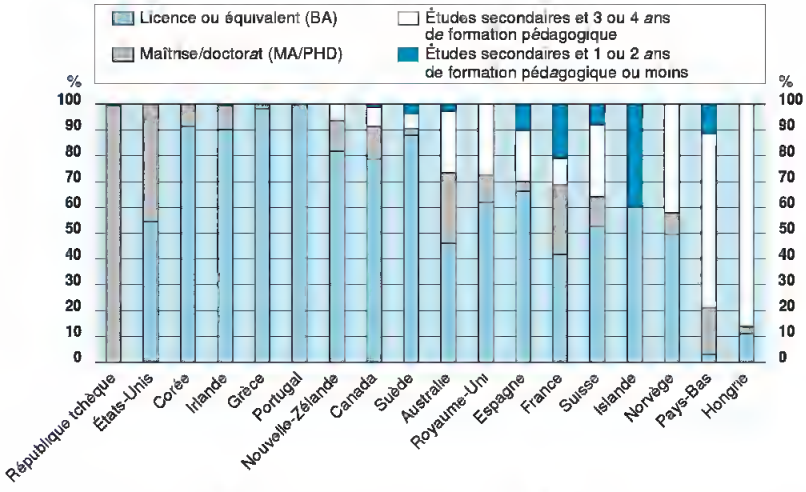
La grande majorité des élèves de 8e année ont des enseignants en mathématiques qui sont au minimum titulaires d'un diplôme universitaire ou équivalent. Dans neuf pays sur 18, plus de 90 pour cent des enseignants en mathématiques ont une licence ou un diplôme de niveau supérieur. Font notamment exception à cette règle la Hongrie et les Pays-Bas, où environ huit élèves sur dix ont des enseignants en mathématiques qui sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire et ont suivi entre une et quatre années de formation pédagogique. Cependant, au Pays-Bas, la formation suivie par les enseignants est le Hoger Beroeps Opleiding (HBO : enseignement professionnel supérieur). Cette formation était classée au niveau de l'enseignement secondaire en 1995 quand l'étude TIMSS a été réalisée mais elle a été récemment reclassée au niveau tertiaire-type A.

La plupart des enseignants en mathématiques de 8e année ont reçu une formation pédagogique, même limitée, après avoir obtenu leurs diplômes (ou en préparant ceux-ci). La situation est différente en Grèce, où 88 pour cent d'entre eux possèdent un premier diplôme universitaire (Bachelor's degree) ou un diplôme équivalent mais n'ont pas reçu de formation pédagogique.

Les élèves de 8e année dont les enseignants possèdent un diplôme de niveau supérieur tendent à avoir de meilleurs résultats à l'évaluation en mathématiques de la TIMSS. Cette situation provient peut-être des bénéfices de formations supplémentaires mais aussi au fait que l'on confie aux enseignants ayant davantage de qualifications les classes ayant un meilleur niveau.

Le niveau de qualification des enseignants en mathématiques n'est pas nécessairement représentatif de celui de tous les enseignants, mais cet indicateur montre l'éventail des diplômes détenus par les enseignants aussi bien nouveaux qu'expérimentés dans une discipline importante.

Graphique D2.2. **Répartition en pourcentage des enseignants de mathématiques en 8e année selon le niveau de formation (1995)**



Note : Le niveau de formation le plus élevé est reporté selon la classification TIMSS et non selon la CITE-97.

Les pays sont classés en ordre décroissant par rapport au pourcentage d'élèves de 8e année ayant des enseignants en mathématiques avec un niveau de formation au moins équivalent à la licence (BA).

Source : Association Internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS

© OCDE 2000

DÉFINITIONS

Formation initiale

La durée de la formation initiale des nouveaux enseignants correspond au nombre d'années de formation pédagogique en équivalent plein temps qui est en général requis pour qu'un enseignant soit dûment qualifié d'après les normes en vigueur dans un pays donné. Dans les systèmes dans lesquels l'enseignant doit travailler un certain nombre d'années avant d'être qualifié, ces années n'ont pas été prises en compte. Les divergences par rapport à cette définition sont indiquées à l'annexe 3.

Les données proviennent d'une enquête du réseau C OCDE/INES de 1999 sur la formation initiale. Elles sont présentées conformément aux textes officiels en vigueur dans chaque pays.

Organisation de la formation initiale : le modèle de formations simultanées et le modèle de formations consécutives

La formation initiale des enseignants peut être organisée selon deux modèles :

- Le modèle de formations simultanées au sein duquel la formation professionnelle et pratique est assurée en même temps que la formation dans une discipline.
- Le modèle de formations consécutives dans lequel la formation professionnelle et pratique fait suite à des études dans la discipline concernée. Selon ce modèle, les étudiants obtiennent en général d'abord un diplôme d'enseignement supérieur (tertiaire-type A ou B) dans une ou plusieurs disciplines avant d'entamer leur formation pédagogique et pratique.

© OCDE 2000

Tableau D2.1. **Distribution des enseignants en mathématiques en 8e année par niveau de formation le plus élevé (1995)**

	Formation pédagogique et études secondaires incomplètes	Études secondaires seulement	Études secondaires et 1 ou 2 ans de formation pédagogique	Études secondaires et 3 ou 4 ans de formation pédagogique	Licence (BA) ou équivalent et pas de formation pédagogique	Licence (BA) ou équivalent et formation pédagogique	Maîtrise/ doctorat (MA/Phd) et pas de formation pédagogique	Maîtrise/ doctorat (MA/Phd) et formation pédagogique
ustralie			2.7	24.0		46.1		27.3
anada			1.1	7.4		78.9	0.2	12.4
épublique tchèque		0.6					1.9	97.5
rance	0.5	5.0	15.3	10.3	23.7	18.0	12.8	14.4
rèce					87.6	10.6	0.8	0.9
ongrie				86.2	1.5	9.5	2.1	0.7
slande[1]	30.3	0.5	9.1		6.3	53.6	0.1	0.0
rlande			0.6		2.3	87.8		9.2
orée						91.6		8.4
ays-Bas	0.3	1.3	9.9	67.4		3.1	2.5	15.5
ouvelle-Zélande				6.2	5.1	76.5	0.7	11.4
orvège[1]				42.1	1.8	47.8	0.9	7.4
ortugal					32.0	68.1		
spagne	10.0			20.0	59.2	7.0	3.8	
uède		2.8	1.1	5.6	23.1	64.9		2.6
uisse		0.7	7.1	28.2		52.9	2.0	9.2
oyaume-Uni[2]				27.4	7.7	54.4	4.5	6.0
tats-Unis					0.8	53.7	0.7	44.8

ote : Les données sont exprimées en pourcentage d'élèves de 8e année des enseignants en mathématiques.
Le niveau de formation le plus élevé suit la classification TIMSS et non la CITE-97.
Les données relatives aux enseignants en mathématiques ne sont disponibles que pour 70 à 84 % des élèves de 8e année.
Les données relatives aux enseignants en mathématiques ne sont disponibles que pour 50 à 69 % des élèves de 8e année.
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

© OCDE 2000

Tableau D2.2. **Distribution des enseignants en mathématiques en 8e année par niveau de formation le plus élevé et par groupe d'âge (1995)**

	Âge en années	Ventilation des eleves de 8 année selon l'âge de leurs professeurs de mathématiques	Distribution par niveau de formation le plus élevé (en pourcentage)			
			Études secondaires et 1 ou 2 ans de formation pédagogique ou moins	Études secondaires et 3 ou 4 ans de formation pédagogique	Licence ou équivalent (BA)	Maîtrise/doctorat ou équivalent (MA/PhD)
ustralie	Au-dessous de 30 ans	21.6		36.2	49.1	14.6
	30-39 ans	27.3		22.5	52.7	24.8
	40-49 ans	40.8	2.8	22.8	37.5	36.8
	50 ans et plus	10.3	14.7	8.3	58.5	18.5
anada	Au-dessous de 30 ans	14.4		10.5	87.5	2.0
	30-39 ans	20.4		6.8	84.0	9.2
	40-49 ans	39.6	2.5	7.0	69.4	21.1
	50 ans et plus	25.7	0.3	7.2	84.1	8.4
épublique tchèque	Au-dessous de 30 ans	8.1				100.0
	30-39 ans	19.7	0.7			99.3
	40-49 ans	41.5				100.0
	50 ans et plus	30.7	1.6			98.4
rance	Au-dessous de 30 ans	11.4		2.1	75.7	22.2
	30-39 ans	17.0		14.4	30.6	55.0
	40-49 ans	47.3	18.2	10.0	43.6	28.3
	50 ans et plus	24.4	50.1	11.9	29.7	8.2
rèce	Au-dessous de 30 ans	0.4			100.0	
	30-39 ans	34.1			96.4	3.6
	40-49 ans	53.6			99.0	1.0
	50 ans et plus	12.0			100.0	
ongrie	Au-dessous de 30 ans	9.6		92.5	7.5	
	30-39 ans	30.9		81.1	16.6	2.4
	40-49 ans	41.8		87.6	10.6	1.8
	50 ans et plus	17.6		91.9	4.2	3.9
slande[1]	Au-dessous de 30 ans	12.2	13.0		87.0	
	30-39 ans	38.9	12.8		87.2	
	40-49 ans	28.9	59.5		40.3	0.2
	50 ans et plus	20.0	81.0		18.8	0.2
rlande	Au-dessous de 30 ans	17.2			95.8	4.2
	30-39 ans	33.8	1.9		89.1	9.0
	40-49 ans	35.1			91.2	8.8
	50 ans et plus	13.9			82.9	17.1
orée	Au-dessous de 30 ans	26.2			88.1	11.9
	30-39 ans	42.6			90.9	9.1
	40-49 ans	12.4			88.6	11.4
	50 ans et plus	18.7			100.0	
ays-Bas	Au-dessous de 30 ans	5.7		100.0		
	30-39 ans	33.9	7.9	78.9	2.1	11.0
	40-49 ans	50.4	9.5	61.5	4.8	24.3
	50 ans et plus	10.1	39.7	40.4		20.0
ouvelle-Zélande	Au-dessous de 30 ans	12.2			86.0	14.0
	30-39 ans	37.9		3.6	88.4	8.0
	40-49 ans	34.5		12.4	74.4	13.2
	50 ans et plus	15.4		3.5	78.1	18.5
orvège[1]	Au-dessous de 30 ans	7.6		88.9	11.1	
	30-39 ans	24.1		64.2	32.6	3.2
	40-49 ans	38.3		35.2	53.6	11.1
	50 ans et plus	30.1		21.4	67.8	10.8
ortugal	Au-dessous de 30 ans	44.3			100.0	
	30-39 ans	35.2			100.0	
	40-49 ans	14.4			100.0	
	50 ans et plus	6.1			100.0	
spagne	Au-dessous de 30 ans	0.4			100.0	
	30-39 ans	24.5	3.1	18.0	74.8	4.1
	40-49 ans	47.3	7.4	21.1	67.5	4.0
	50 ans et plus	27.7	19.8	17.4	59.1	3.8
uède	Au-dessous de 30 ans	9.0	15.0	5.7	79.3	
	30-39 ans	22.8	3.4	3.2	93.5	
	40-49 ans	27.4	4.3	12.6	77.9	5.2
	50 ans et plus	40.7	1.3	2.4	93.4	2.9
uisse	Au-dessous de 30 ans	10.1	19.1	17.8	56.7	6.5
	30-39 ans	27.4	9.0	19.1	62.7	9.2
	40-49 ans	37.3	4.0	43.6	38.8	13.6
	50 ans et plus	25.2	7.5	19.6	61.4	11.5
oyaume-Uni[2]	Au-dessous de 30 ans	16.0		20.4	75.6	3.9
	30-39 ans	24.2		29.0	57.4	13.6
	40-49 ans	42.7		25.9	62.7	11.4
	50 ans et plus	17.0		34.2	55.2	10.6
´tats-Unis	Au-dessous de 30 ans	16.8			83.5	16.5
	30-39 ans	19.5			83.9	16.1
	40-49 ans	44.3			35.9	64.1
	50 ans et plus	19.4			42.2	57.8

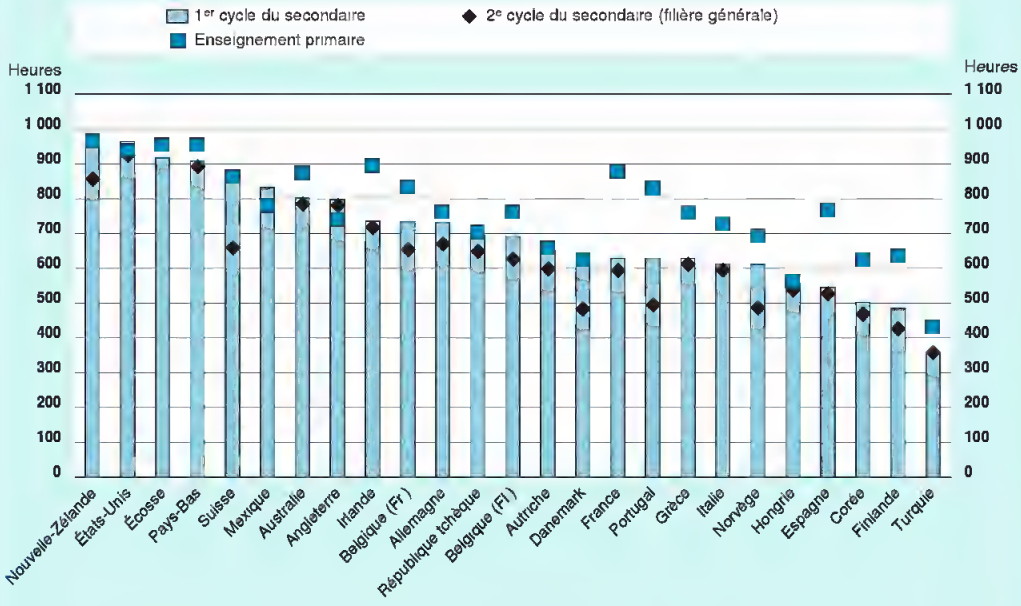
ote : Les données sont exprimées en pourcentage d'élèves de 8e année des enseignants en mathématiques
Le niveau de formation le plus élevé suit la classification TIMSS et non la CITE-97
Les données relatives aux enseignants en mathématiques ne sont disponibles que pour 70-84 % des élèves de 8e année
Les données relatives aux enseignants en mathématiques ne sont disponibles que pour 50-69 % des élèves de 8e année
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS

D2

NOMBRE D'HEURES D'ENSEIGNEMENT

- Le nombre d'heures d'enseignement a une incidence sur le temps dont les enseignants disposent pour préparer leurs cours ou accomplir d'autres tâches professionnelles et peut inciter ou non à intégrer la profession enseignante.
- Dans l'enseignement public, tant primaire que secondaire, le nombre annuel d'heures de cours que l'enseignant moyen doit assurer varie largement selon les pays. Dans certains pays, le nombre d'heures d'enseignement est jusqu'à deux fois plus élevé que dans d'autres.
- Dans la plupart des pays, le nombre d'heures d'enseignement dans le primaire est supérieur à celui du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire.

Graphique D3.1. **Nombre d'heures d'enseignement par an dans les établissements publics, par niveau d'enseignement (1998)**



Les pays sont classés en ordre décroissant du nombre d'heures d'enseignement par an dans les établissements de 1er cycle du secondaire.
Source : OCDE

© OCDE 2000

Contexte

De même que d'autres facteurs tels que le taux d'encadrement, le nombre d'heures de cours prévu pour les élèves et les traitements des enseignants, le temps passé par les enseignants à instruire influe sur les ressources financières affectées à l'éducation. De plus, le nombre d'heures d'enseignement est un aspect important des conditions de travail de ce personnel. Il a une incidence sur le temps dont les enseignants disposent pour préparer leurs cours ou accomplir d'autres tâches professionnelles et peut inciter ou non à intégrer la profession enseignante. La part du temps de travail consacrée à des activités d'enseignement peut être assimilée à un indicateur de la charge de travail des enseignants. Il permet de connaître, par déduction, le nombre d'heures disponibles pour d'autres activités, telles que la préparation des cours, les corrections, la formation en cours de service et les réunions de personnel.

Cet indicateur présente le nombre annuel d'heures de cours qu'un enseignant à plein temps est tenu d'assurer et met en évidence les relations entre le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants dans les pays de l'OCDE.

Observations et explications

Dans l'enseignement public, tant primaire que secondaire, le nombre annuel d'heures de cours que l'enseignant moyen doit assurer varie largement selon les pays. Le nombre d'heures d'enseignement est en général plus élevé dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.

Dans la plupart des pays, le nombre d'heures d'enseignement dans le primaire est supérieur à celui du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire. Le nombre d'heures d'enseignement moyen dans le primaire est de 788, contre 700 dans le premier cycle du secondaire. Dans le deuxième cycle du secondaire, la moyenne est encore plus basse puisqu'elle est de 642 heures dans la filière générale et de 678 heures dans la filière professionnelle.

D3

Dans le primaire, le nombre annuel d'heures d'enseignement varie entre 583 heures en Hongrie et 985 heures en Nouvelle-Zélande. Dans le premier cycle du secondaire, ce nombre va de 502 heures en Corée à 985 heures en Nouvelle-Zélande. Dans le deuxième cycle du secondaire, il varie, dans les filières générales, entre 428 heures en Finlande et 943 heures aux États-Unis et, dans les filières professionnelles, entre 497 heures en Corée et 1 008 heures en Belgique (Communauté française).

Dans certains pays, le nombre d'heures d'enseignement est jusqu'à deux fois plus élevé que dans d'autres.

Le nombre d'heures d'enseignement assurées par an est relativement faible à tous les niveaux d'enseignement considérés en Hongrie et en Turquie (environ 580 heures ou moins) alors qu'il est élevé aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas (900 heures ou plus). En Corée et en Finlande, le nombre d'heures d'enseignement est relativement faible pour l'enseignement secondaire, aussi bien dans le premier que dans le deuxième cycle. En Belgique, il est élevé dans le deuxième cycle du secondaire professionnel (environ 950 heures ou plus) (voir tableau D3.1).

A tous les niveaux d'enseignement, le nombre d'heures d'enseignement est relativement faible en Hongrie et en Turquie.

S'il est vrai que dans certains pays, la journée de travail de l'enseignant est presque exclusivement consacrée à assurer des cours, dans d'autres, conformément aux dispositions en vigueur, les cours dispensés par les enseignants ne représentent pas l'ensemble de cette journée. Les enseignants sont tenus de travailler en plus des heures de cours, afin qu'ils puissent consacrer du temps à d'autres activités que l'enseignement proprement dit, à savoir préparer des

Dans la plupart des pays, la durée légale du travail des enseignants est supérieure au nombre d'heures d'enseignement.

© OCDE 2000

cours, corriger des devoirs et des contrôles, prendre part à des activités de formation continue, assurer un soutien pédagogique et rencontrer les parents.

Le nombre d'heures d'enseignement est relativement facile à évaluer, ce qui n'est pas le cas du temps total de travail.

L'organisation du temps de travail des enseignants varie beaucoup d'un pays à l'autre, ce qui rend difficile la définition d'un indicateur du temps de travail comparable au niveau international. Dans certains pas, les enseignants sont tenus de passer dans les établissements scolaires un nombre d'heures obligatoire par semaine, tandis que dans d'autres, ils sont simplement censés travailler un nombre donné d'heures chez eux ou dans les établissements pour percevoir un traitement correspondant à un service à temps complet. Ces modèles organisationnels ne permettent certes pas de procéder à des comparaisons directes en ce qui concerne le temps de travail des enseignants, mais les données relatives au temps de travail peuvent fournir une indication de la contribution que doivent en principe fournir les enseignants dans les différents pays.

Dans certains pays, les enseignants sont tenus de travailler un certain nombre d'heures par semaine, chez eux ou dans les établissements scolaires, pour percevoir une rémunération correspondant à un service à temps complet...

En Corée, au Danemark, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Norvège, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède, les enseignants à temps plein sont tenus de travailler un certain nombre d'heures par semaine (comprenant des heures de cours et des heures consacrées à d'autres activités) afin de percevoir une rémunération correspondant à un service à temps complet. Les heures de travail peuvent être effectuées au sein des établissements ou en dehors de ceux-ci, bien qu'en Espagne 30 des 37.5 heures d'enseignement doivent être effectuées au sein de l'établissement selon le règlement. Le nombre d'heures de travail est le plus bas au Danemark, en Espagne et en Grèce (environ 37 heures) et le plus élevé en Corée et en Norvège (44 heures). En Norvège cependant, le nombre relativement élevé d'heures de travail par semaine est compensé par le nombre relativement faible de semaines de travail.

... dans d'autres pays, les enseignants sont censés passer sur leur lieu de travail un nombre d'heures déterminé par semaine, à la fois pour assurer des cours et mener des activités autres que pédagogiques.

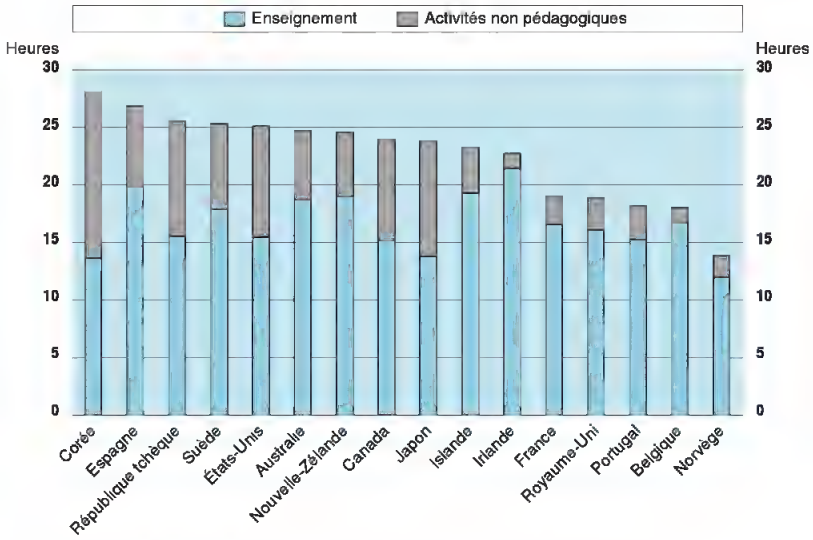
En Australie et en Écosse, les enseignants à temps plein sont censés passer un nombre déterminé d'heures par semaine dans les établissements scolaires (respectivement 38 et 27.5 heures). En Irlande, les enseignants au niveau 0 et 1 de la CITE doivent être dans l'établissement durant la journée entière (5 heures et 40 minutes par jour) y compris durant les pauses et les repas quand ils surveillent les élèves. Au Mexique et en Nouvelle-Zélande, seuls les enseignants à temps plein au niveau 1 de la CITE sont tenus de passer un nombre d'heures précis par semaine sur leur lieu de travail (25 heures dans les deux cas), tandis qu'en Nouvelle-Zélande, les enseignants du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire (filière générale) peuvent déterminer eux-mêmes leur horaire de travail sur la base du nombre de classes dans lesquelles ils enseignent.

En Allemagne, en Belgique, en Finlande, en France et au Portugal, les enseignants ne sont tenus d'être présents dans les établissements que le nombre d'heures pendant lequel ils doivent assurer des cours.

En Allemagne, en Belgique, en Finlande, en France, et au Portugal, les enseignants à temps plein ne sont tenus d'être présents dans les établissements scolaires que le nombre d'heures pendant lequel ils doivent assurer des cours. En Irlande, c'est aussi le cas aux niveaux 2 et 3 de la CITE. Il n'existe aucune obligation quant au temps qu'ils sont censés consacrer à des activités autres que les cours chaque semaine. En Allemagne, le temps de travail des enseignants ne fait l'objet d'aucune disposition impérative ou légale, mais tous les fonctionnaires sont censés travailler un même nombre d'heures (38.5 ou 40 heures). Aux États-Unis, le nombre d'heures de travail des enseignants est fixé à l'échelon local ou à celui des établissements. La durée hebdomadaire moyenne du travail est de 33.6 heures.

© OCDE 2000

Graphique D3.2. **Nombre d'heures durant la semaine scolaire que les enseignants en mathématiques de 8e année consacrent officiellement à l'enseignement et aux activités non pédagogiques (1995)**



Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS

L'étude TIMSS montre en général que les enseignants passent aussi une quantité de temps en plus de celui qu'ils consacrent officiellement à leur travail, à d'autres activités non présentées dans le graphique telles que par exemple participer à des conférences et corriger des devoirs des élèves.

D3

Les enquêtes sur les enseignants donnent des informations sur le nombre d'heures que ceux-ci consacrent à l'enseignement et sur leur temps de travail. Dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), il a été demandé aux enseignants en mathématiques de 8e année quel était le nombre d'heures qu'ils étaient légalement tenus de consacrer à l'enseignement et à des activités autres que pédagogiques. Dans la majorité des pays de l'OCDE ayant participé à la TIMSS, les enseignants en mathématiques à ce niveau ont indiqué qu'ils avaient, en moyenne, entre 15 et 18 heures de cours par semaine. Ce nombre était moins élevé en Corée et en Norvège (13.6 et 12 heures, respectivement), mais à l'inverse, en Irlande et aux Pays-Bas, il était supérieur à 20 heures par semaine.

TIMSS présente la variation du nombre d'heures que les enseignants en mathématiques consacrent, en 8e année, à leurs cours et à des activités autres que pédagogiques.

Les écarts, d'un pays à l'autre, entre le nombre total d'heures de travail hebdomadaires que les enseignants sont tenus d'assurer conformément aux textes officiels en vigueur sont essentiellement fonction du nombre d'heures que les enseignants doivent consacrer à des activités non pédagogiques. Sur les 17 pays pour lesquels des données ont été rassemblées dans le cadre de la TIMSS, le temps de travail total prévu pour les enseignants en mathématiques de 8e année varie entre 13 heures en Hongrie et 28 heures en Corée. Dans cinq pays, les enseignants passent plus de 25 heures dans les établissements scolaires (Corée, Espagne, États-Unis, République tchèque et Suède).

Le nombre d'heures devant être théoriquement consacré à des activités non pédagogiques varie davantage entre les pays que le nombre d'heures prévu pour les cours.

Le nombre d'heures que les enseignants en mathématiques passent à enseigner varie moins, d'un pays à l'autre, que celui qu'ils sont censés consacrer à des activités non pédagogiques. Dans la moitié des pays, ils consacrent

© OCDE 2000

en effet à ces dernières moins de quatre heures par semaine en moyenne, contre sept ou plus dans huit pays.

Dans certains pays, 10 heures au minimum par semaine doivent être affectées à des activités non pédagogiques par les enseignants en mathématiques de 8e année.

D'après les données communiquées par les enseignants en mathématiques de 8e année, en Belgique, en Irlande, et en Norvège, moins de deux heures en moyenne par semaine devaient être affectées théoriquement à des activités non pédagogiques, tandis qu'en Corée, aux États-Unis, en Hongrie, au Japon et en République tchèque, ce nombre était égal ou supérieur à 10 heures. C'est dans ces derniers pays, de même qu'au Canada et en Suède, que le nombre d'heures prévu pour la préparation des cours en général est le plus élevé.

Les heures théoriquement prévues pour des activités non pédagogiques sont essentiellement consacrées à la surveillance des élèves.

Dans la plupart des pays cependant, les heures prévues pour des activités non pédagogiques sont consacrées à la surveillance des élèves. Le nombre d'heures que les enseignants en mathématiques de 8e année consacrent à cette surveillance est essentiellement fonction de deux facteurs : 1) la mesure dans laquelle d'autres personnels scolaires sont affectés à la surveillance des élèves pendant les heures où ils n'ont pas cours, et 2) la mesure dans laquelle les élèves sont tenus d'être présents dans les établissements en dehors de leurs heures de cours.

DÉFINITIONS

Nombre d'heures d'enseignement

Le nombre d'heures d'enseignement correspond au nombre total annuel d'heures de cours qu'un enseignant à plein temps doit assurer à un groupe ou à une classe d'élèves. Sont exclus les temps de pause autorisés entre les cours ou entre les séquences de cours groupés. Les divergences par rapport à cette définition sont indiquées dans l'annexe 3.

Temps de travail

Le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail normales d'un enseignant à temps plein. Il varie beaucoup d'un pays de l'OCDE à l'autre. Selon les textes officiels en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- uniquement les heures consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves telles que les devoirs et les contrôles, à l'exclusion des examens annuels)

- également des heures devant être consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement telles que la préparation des cours, le tutorat, la correction de devoirs et de contrôles, les activités de formation continue, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales de caractère scolaire.

Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires faisant l'objet d'un complément de rémunération. Les différents modèles de conceptualisation du temps de travail sont exposés à l'annexe 3.

© OCDE 2000

Le nombre annuel d'heures d'enseignement est calculé à partir du nombre d'heures d'enseignement par jour, multiplié par le nombre de jours de classe par an, ou à partir du nombre d'heures d'enseignement par semaine, multiplié par le nombre de semaines par an pendant lesquelles les établissements scolaires sont ouverts à des fins d'enseignement. Le nombre d'heures par an correspondant aux jours de fermeture d'établissements en raison de cérémonies et de fêtes n'est pas pris en considération.

En l'absence de statistiques officielles au niveau central ou régional des administrations, il est possible de faire une estimation du nombre d'heures d'enseignement à partir de données d'enquêtes (comme par exemple aux États-Unis). Pour connaître la source des données, voir l'annexe 3.

Les données proviennent de l'enquête OCDE/INES 1999 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1997/98. Leur présentation est conforme aux textes officiels applicables aux établissements publics.

© OCDE 2000

Tableau D3.1. **Nombre d'heures d'enseignement par an dans les établissements publics, par niveau d'éducation (1998)**

	Enseignement primaire (CITE 1)	Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2)	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) (filière générale)	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) (filière professionnelle)
Australie	893	802	802	m
Autriche	678	651	616	629
Belgique (Com. fl.)	781	691	644	947
Belgique (Com. fr.)	854	733	671	1 008
République tchèque	724	695	666	666
Danemark	644	644	500	680
Angleterre	760	798	798	m
Finlande	656	485	428	m
France	899	629	611	611
Allemagne	781	732	688	696
Grèce	780	629	629	629
Hongrie	583	555	555	555
Irlande	915	735	735	m
Italie	748	612	612	612
Corée	644	502	486	497
Mexique	800	832	m	m
Pays-Bas	975	910	910	875
Norvège	713	611	505	589
Nouvelle-Zélande	985	985	874	a
Portugal	850	629	512	512
Écosse	975	917	x	a
Espagne	788	545	545	545
Suisse	883	860	676	726
Turquie	432	360	360	486
États-Unis	958	964	943	943
Moyenne des pays	**788**	**700**	**642**	**678**

ource Base de données de l'OCDE sur l'éducation Voir notes en annexe 3

© OCDE 2000

Tableau D3.2. **Organisation du temps de travail (1998)**

1. Les enseignants à temps plein travaillent un nombre d'heures déterminé par semaine pour percevoir leur traitement à temps complet. Les activités pédagogiques et non pédagogiques sont incluses.

	Cite 0	Cite 1	Cite 2	Cite 3 gén.	Cite 3 prof.
épublique tchèque	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5
anemark	37.0	37.0	37.0	37.0	
rèce	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
ongrie	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
orée		44.0	44.0	44.0	44.0
ays-Bas	38.0	38.0	38.0	38.0	38.0
orvège		44.0	44.0	44.0	44.0
spagne	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
uède		40.0	40.0	40.0	40.0

2. Les enseignants à temps plein sont tenus de passer dans les établissements un nombre d'heures déterminé par semaine pour percevoir leur traitement à temps complet. Les activités pédagogiques et non pédagogiques sont prises en compte.

	Cite 0	Cite 1	Cite 2	Cite 3 gén.	Cite 3 prof.
ustralie		38.0	38.0	38.0	
ngleterre		33.3	33.3	33.3	
rlande	28.3	28.3			
exique	20.0	25.0			
ouvelle-Zélande		25.0			
cosse		27.5	27.5		

3. Les enseignants à temps plein ne sont tenus d'être présents dans les établissements que pendant un nombre déterminé d'heures d'enseignement. Le temps qu'ils doivent consacrer à des activités non pédagogiques n'est pas spécifié.

	Cite 0	Cite 1	Cite 2	Cite 3 gén.	Cite 3 prof.
utriche			m	m	m
elgique (Com. fl.)	21.7	21.7	19.2	17.9	26.3
elgique (Com. fr.)	21.7	21.7	19.2	17.9	26.3
inlande	17.3	17.3	17.3	17.3	
rance	27.0	27.0	18.4	18.4	18.4
rlande			22.0	22.0	
talie	a	a	a	a	a
ortugal	30.0	28.0	31.3	31.6	31.6

4. Le temps de travail des enseignants ne fait l'objet d'aucune disposition impérative ou légale, mais tous les fonctionnaires sont censés travailler un même nombre d'heures.

	Cite 0	Cite 1	Cite 2	Cite 3 gén.	Cite 3 prof.
ustralie	37.5				
llemagne	38.5	38.5	38.5	38.5	38.5

5. La durée du travail des enseignants est fixée à l'échelon local ou à l'échelon des établissements. Il est possible de calculer une moyenne à partir de ces diverses instances de décision.

	Cite 0	Cite 1	Cite 2	Cite 3 gén.	Cite 3 prof.
ouvelle-Zélande	22.5				
tats-Unis		33.6	33.6	33.6	33.6

6. Les enseignants définissent eux-mêmes leur nombre d'heures de travail, en fonction du nombre de classes qui leur sont attribuées.

	Cite 0	Cite 1	Cite 2	Cite 3 gén.	Cite 3 prof.
ouvelle-Zélande			25.0	26.0	

7. Autres.

	Cite 0	Cite 1	Cite 2	Cite 3 gén.	Cite 3 prof.
exique			25.0		

ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

D3

© OCDE 2000

Tableau D3.3. **Nombre d'heures durant la semaine scolaire que les enseignants en mathématiques de 8e année consacrent officiellement à l'enseignement et aux activités non pédagogiques (1995)**

	Activités pédagogiques	Activités non pédagogiques						Nombre total d'heures
		Surveillance des élèves	Tutorat	Tâches administratives	Préparation individuelle des cours	Préparation collective des cours	Contacts avec d'autres interlocuteurs que les élèves	
ustralie	18.7	2.8	0.3	1.1	0.5	0.1	1.3	24.7
utriche	r 16.4	m	m	m	m	m	m	m
elgique	r 16.7	r 0.4	0.3	0.3	r 0.1	0.0	r 0.3	18.0
anada	15.2	3.4	0.7	0.7	2.0	0.6	1.4	24.0
épublique tchèque	15.5	1.5	0.6	1.6	4.7	0.3	1.3	25.5
anemark	15.7	m	m	m	m	m	m	m
rance	16.5	s 0.1	s 0.6	s 0.0	s 0.0	s 0.1	s 1.7	19.0
ongrie	m	1.8	2.6	1.6	4.8	m	2.2	12.9
slande	r 19.3	r 0.8	s 0.4	r 1.3	r 0.4	r 0.3	r 0.8	23.3
rlande	21.4	0.5	0.1	0.5	0.0	0.0	0.2	22.7
apon	13.8	1.9	1.6	1.9	2.3	0.3	1.9	23.8
orée	13.6	4.9	2.2	3.0	2.8	0.4	1.2	28.0
ays-Bas	20.5	m	m	m	m	m	m	m
ouvelle-Zélande	19.0	2.0	0.3	1.3	0.5	0.1	1.5	24.6
orvège	12.0	0.8	r 0.4	r 0.6	m	m	m	13.8
ortugal	15.2	0.7	0.7	0.5	0.2	0.2	0.6	18.2
spagne	19.8	1.4	1.0	1.4	0.8	0.8	1.7	26.8
uède	17.8	2.0	0.1	0.9	2.4	0.9	1.1	25.3
uisse	17.6	m	m	m	m	m	m	m
oyaume-Uni[1]	s 16.1	s 0.2	s 0.2	s 0.5	s 0.1	s 0.1	s 1.7	18.9
tats-Unis	15.5	4.8	0.4	0.3	2.0	1.1	0.9	25.1

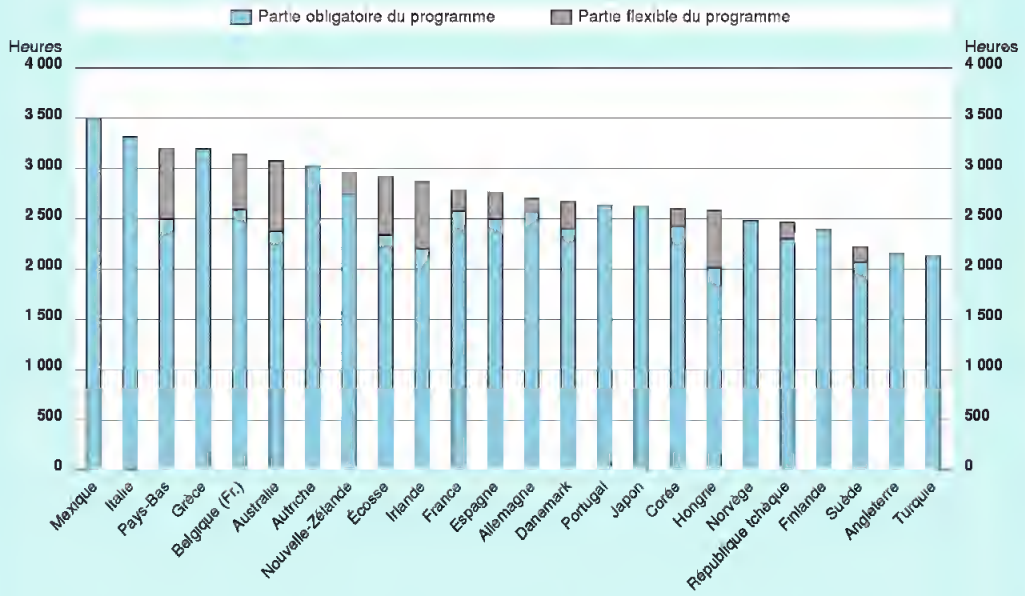
ote : «r» indique que les données relatives aux enseignants en mathématiques ne sont disponibles que pour 70 % à 84 % des élèves de 8e année.
«s» indique que les données relatives aux enseignants en mathématiques ne sont disponibles que pour 50% à 69% des élèves de 8e année.
1. Angleterre seulement.
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

© OCDE 2000

NOMBRE D'HEURES D'INSTRUCTION POUR LES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

- Le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves correspond au nombre d'heures de cours dont les élèves de 12, 13 et 14 ans doivent bénéficier pendant trois ans dans le cadre de la partie obligatoire et flexible du programme.
- Cumulé sur trois ans, le nombre total d'heures d'enseignement varie considérablement entre les pays. Il est le plus élevé en Italie et au Mexique (respectivement 3 315 heures et 3 500 heures), et le plus faible en Turquie et en Angleterre (respectivement 2 136 heures et 2 160 heures).
- La différence entre le Mexique et la Turquie (1 364 heures d'enseignement) correspond à plus d'une année complète d'enseignement au Mexique.

Graphique D4.1. **Nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans répartis selon les parties obligatoires et flexibles du programme (1998)**



Les pays sont classés en ordre décroissant du nombre d'heures total d'enseignement par an prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans

Source : OCDE

D4

© OCDE 2000

Contexte

Le temps d'enseignement prévu pour les élèves est la principale ressource investie dans le processus éducatif. Soucieux d'améliorer les résultats du système éducatif, les décideurs cherchent souvent à allonger le nombre d'heures que les élèves consacrent à apprendre. Toutefois, les restrictions budgétaires et l'action vigoureuse des syndicats d'enseignants peuvent limiter les possibilités d'évolution souhaitées par les décideurs.

Le nombre d'heures de cours pouvant être consacré à chaque élève est étroitement lié à des facteurs tels que la taille des classes, le nombre d'heures d'enseignement des enseignants (indicateur D3) et le taux d'encadrement (indicateur B7). Le dosage optimal entre ces facteurs peut varier selon la matière et le niveau d'enseignement.

Cet indicateur présente le nombre d'heures de cours total prévu pour les classes fréquentées par des élèves âgés en majorité de 12, 13 et 14 ans.

L'indicateur montre le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves, à la fois le nombre d'heures de cours correspondant à la partie obligatoire du programme d'enseignement (c'est-à-dire les matières obligatoires pour tous les élèves) et à sa partie flexible (c'est-à-dire les matières à option). Le nombre d'heures total, cumulé, pour les trois années dans lesquelles se situent la majorité des élèves âgés de 12 à 14 ans, sera présenté, ainsi que la répartition des heures d'enseignement prévue entre les principales disciplines. L'indicateur examine également la mesure dans laquelle le « programme d'enseignement prévu » concerne toutes les filières dans lesquelles les élèves de 14 ans peuvent s'inscrire.

Observations et explications

Le nombre total, cumulé, d'heures d'enseignement prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans est calculé par multiplication du nombre total de cours prévu sur trois ans par la durée de chaque cours.

Le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves correspond au nombre d'heures de cours dont les élèves de 12, 13 et 14 ans doivent bénéficier pendant trois ans dans le cadre de la partie obligatoire que flexible du programme. Dans bon nombre de cas, le nombre réel d'heures de cours suivi par les élèves ne correspond pas tout à fait au nombre d'heures prévu. Des heures peuvent être perdues du fait du manque de personnel qualifié pour remplacer les enseignants absents ou de l'absence des élèves. La fermeture des établissements au moment des examens, les réunions d'enseignants ou, de mauvaises conditions climatiques sont d'autres facteurs qui contribuent à réduire le nombre réel d'heures d'enseignement. En outre, le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves peut varier d'une année à l'autre. Ainsi, des changements apportés aux programmes ou au nombre d'heures que les enseignants doivent assurer ou encore la durée variable des périodes de vacances, ont pour effet d'accroître ou de réduire directement le nombre d'heures d'enseignement prévu. Dans certains pays, on observe même des variations d'une région à l'autre, ou encore selon les types d'établissements.

Cumulé sur trois ans, le nombre total d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 12 à 14 ans, varie entre 2 136 heures en Turquie et 3 500 heures au Mexique. La moyenne agrégée sur trois ans est de 2 768 heures.

© OCDE 2000

Parmi les pays de l'OCDE, le nombre d'heures d'enseignement prévu dans ces deux matières varie considérablement, allant de 550 heures ou moins, en Finlande, en Norvège et en Turquie à près de 890 heures en Autriche et en Nouvelle-Zélande, et 1 167 heures au Mexique. La moyenne est de 670 heures (tableau D4.1*b*).

Dans les pays de l'OCDE, le nombre d'heures d'enseignement prévu en mathématiques et en sciences, sur trois ans, varie entre 504 et 1 167 heures.

En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ 39 pour cent du nombre d'heures d'enseignement sont consacrés à trois matières fondamentales : la lecture et l'écriture dans la langue maternelle (15 pour cent), les mathématiques (13 pour cent) et les sciences (11 pour cent). Viennent ensuite les langues étrangères modernes (11 pour cent) et les études sociales (12 pour cent). Les domaines auxquels le moins de temps est affecté sont la formation professionnelle (2 pour cent), l'instruction religieuse (3 pour cent) et la technologie (5 pour cent). Les disciplines artistiques de même que l'éducation physique bénéficient de 8 pour cent et les autres matières de 5 pour cent.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la lecture et l'écriture dans la langue maternelle, les mathématiques et les sciences absorbent environ 39 pour cent du nombre total d'heures d'enseignement prévu.

Au Danemark, en Irlande, en Italie et en Suède, 20 pour cent au moins du nombre d'heures d'enseignement prévu sont consacrés à la lecture et à l'écriture dans la langue maternelle (en Irlande, le temps affecté à l'enseignement de l'anglais et de l'irlandais est pris en compte), contre 10 pour cent seulement aux Pays-Bas. En Allemagne, 21 pour cent du temps d'enseignement sont consacrés aux langues étrangères modernes, alors qu'en Australie, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, le temps affecté à l'enseignement des langues étrangères modernes est plus faible (6, 7 et 4 pour cent respectivement).

La proportion d'heures d'instruction affectée aux différentes disciplines varie selon les pays.

Au Mexique, les sciences et les études sociales bénéficient des pourcentages d'heures d'enseignement les plus importants (19 et 18 pour cent respectivement). A noter également que la part de l'enseignement affectée aux études sociales représente 17 pour cent au minimum du nombre d'heures total en Irlande, au Portugal et en République tchèque. Ces chiffres sont sensiblement supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans cette matière (12 pour cent).

Dans 10 des 26 pays de l'OCDE pour lesquels des données comparables sont disponibles, 10 pour cent au minimum du nombre total d'heures d'enseignement prévu peuvent être utilisés de façon flexible. Dans les autres pays, le temps à consacrer au programme prévu dans le premier cycle du secondaire est en principe imposé.

Bien que le temps passé par les élèves à étudier les différentes matières prévues dans le premier cycle de l'enseignement secondaire soit imposé dans la plupart des pays, quelques-uns connaissent un certain degré de flexibilité.

En Angleterre, en Autriche, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Italie, au Mexique, en Norvège, au Portugal et en Turquie, le temps à consacrer à la totalité du programme est imposé (bien que les élèves puissent faire certains choix, comme aux États-Unis). En revanche, dans d'autres pays, une part non négligeable du programme est flexible : dans la Communauté flamande de Belgique (30 pour cent), en Australie, en Irlande (23 pour cent pour les deux pays), en Hongrie et aux Pays-Bas (22 pour cent) et en Écosse (20 pour cent).

© OCDE 2000

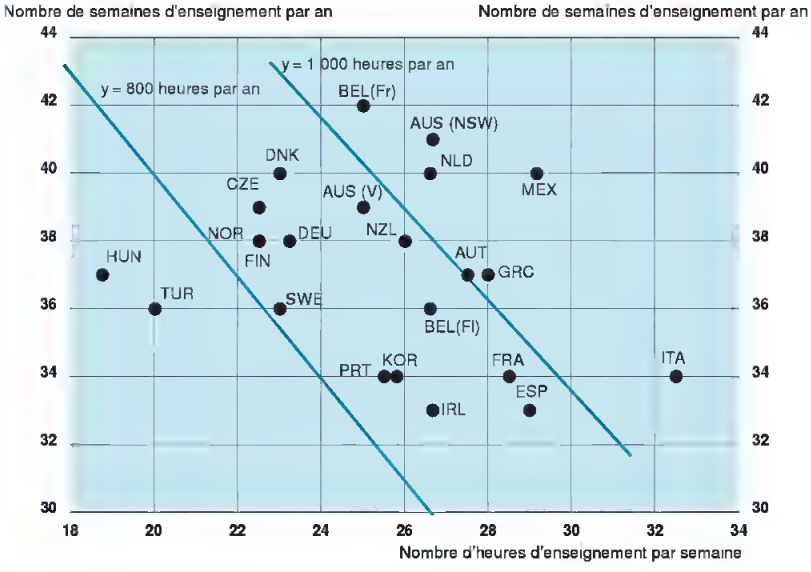
Cette partie flexible du programme correspond pour l'essentiel à des matières à option (voir annexe 3). Dans certains pays, les programmes d'enseignement varient selon les entités territoriales ou les types d'établissements.

Dans la plupart des pays, le programme prévu concerne toutes les filières dans lesquelles les élèves de 14 ans peuvent s'inscrire.

Dans 18 pays sur 24, le programme prévu concerne l'ensemble des filières que les élèves de 14 ans peuvent suivre (voir annexe 3). Dans les six pays restants, la situation est plus contrastée. En Autriche, les données sur le nombre d'heures d'enseignement prévu font apparaître que le programme ne concerne que deux tiers de l'ensemble des élèves. Qui plus est, les établissements d'enseignement autrichiens sont autorisés à modifier le programme d'enseignement à l'intérieur d'un cadre donné. En ce qui concerne la Belgique (Communauté flamande) et la France, les données communiquées portent sur les filières générales de l'enseignement ; le nombre d'heures d'enseignement pré-professionnel et professionnel prévu est légèrement différent. Aux Pays-Bas, un groupe d'élèves de 14 ans (enseignement pré-professionnel) a la possibilité de consacrer davantage d'heures à l'étude de matières professionnelles, et un autre groupe peut apprendre une autre langue (moderne ou ancienne). En République tchèque, les options sont également nombreuses. En Italie, le nombre total d'heures d'enseignement prévu varie : 75 pour cent des établissements appliquent un système prévoyant une semaine de 30 heures et les 25 pour cent restants une semaine de 40 heures.

Graphique D4.2. **Nombre d'heures d'enseignement par semaine et nombre de semaines d'enseignement par an**

D'après certaines études, on peut craindre que les élèves oublient une grande partie de ce qu'ils ont appris pendant de longues vacances scolaires. Allonger le nombre des semaines constituant l'année scolaire peut toutefois se révéler plus onéreux que d'allonger le nombre d'heures de cours par semaine – mais cette deuxième solution risque de se traduire par une diminution du temps dont disposent les enseignants pour préparer ceux-ci.



Note : Pour plus de détails concernant l'année de collecte des données de chaque pays, voir sources en annexe 3

Source : OCDE

© OCDE 2000

Organisation des heures d'enseignement

Des recherches seront encore nécessaires pour déterminer si oui ou non, les élèves apprennent davantage en fréquentant leurs établissements pendant un plus grand nombre de semaines scolaires « plus courtes » ou en étant présents un plus grand nombre d'heures durant un nombre de semaines restreint. D'après certaines études, on peut craindre que les élèves oublient une grande partie de ce qu'ils ont appris pendant de longues vacances scolaires. Allonger le nombre des semaines constituant l'année scolaire peut toutefois se révéler plus onéreux que d'allonger le nombre d'heures de cours par semaine – mais cette deuxième solution risque de se traduire par une diminution du temps dont disposent les enseignants pour préparer ceux-ci.

Le nombre moyen d'heures d'enseignement par semaine scolaire varie entre 20 heures en Hongrie et en Turquie et 28 heures ou plus en France, en Grèce, en Italie et au Mexique (graphique D4.2). Par ailleurs, la durée de l'année scolaire peut aller de 34 semaines ou moins en Corée, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie et au Portugal, à 40 semaines ou plus en Australie, au Danemark, au Mexique et aux Pays-Bas.

DÉFINITIONS

Le nombre d'heures d'enseignement prévu correspond au nombre d'heures de cours prévu par an pour les élèves conformément au programme d'enseignement obligatoire et flexible en vigueur. L'enseignement des matières obligatoires doit être assuré par chaque établissement et suivi par chaque élève. Les matières à option constituent la partie flexible du programme. L'annexe 3 donne plus d'informations sur la situation des différents pays en ce qui concerne le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves et les programmes.

Les données sur les heures d'enseignement proviennent de l'enquête OCDE/INES de 1999 sur les enseignants et les programmes et se réfèrent à l'année scolaire 1997/98.

D4

Le nombre total d'heures d'enseignement prévu par an pour les élèves a été calculé par multiplication du nombre total de cours par an par la durée de chaque cours.

Le programme prévu correspond aux contenus d'enseignement disciplinaires tels qu'ils sont défini par les autorités gouvernementales ou le système éducatif. Le programme prévu se reflète dans les manuels scolaires, les instructions le concernant, le contenu des examens, et il est déterminé par les politiques, textes réglementaires et autres circulaires officielles qui définissent les grandes orientations en matière d'éducation. A noter cependant que les données relatives aux États-Unis et au Royaume-Uni reposent sur des informations obtenues à l'occasion d'enquêtes par sondage et reflètent davantage le programme mis en œuvre que celui imposé à l'ensemble des élèves.

Le programme prévu correspond aux contenus d'enseignement disciplinaires tels qu'ils sont définis par les autorités gouvernementales ou par le système éducatif.

La classification des matières enseignées selon les catégories utilisées aux fins de cet indicateur est expliquée en annexe 3.

Le nombre d'heures d'enseignement au niveau 2 de la CITE pour les élèves de 14 ans correspond au nombre officiel d'heures de cours (1 heure = 60 minutes) par an, consacré à des activités d'enseignement à l'intention d'élèves au niveau 2 de la CITE. L'année de référence est l'année scolaire 1997/98. En l'absence de

© OCDE 2000

textes officiels, le nombre d'heures peut être estimé au moyen de données d'enquêtes.

Le nombre d'heures d'enseignement ne comprend que les heures qui sont absolument obligatoires et ne couvre pas les heures affectées à des cours dans des matières non obligatoires ou partiellement obligatoires.

De plus, le nombre d'heures correspondant aux jours de fermeture des établissements en raison de fêtes et de célébrations n'est pas pris en considération.

Tableau D4.1a. **Nombre d'heures d'enseignement prévu par an pour les élèves âgés de 12 à 14 ans (1998)**

	Âge			Total
	12 ans	13 ans	14 ans	
Australie	1 022	1 027	1 027	3 076
Autriche	987	987	1 048	3 022
Belgique (Com. fl.)	m	1 067	1 067	m
Belgique (Com. fr.)	1 048	1 048	1 048	3 145
République tchèque	782	811	869	2 461
Danemark	840	900	930	2 670
Angleterre	720	720	720	2 160
Finlande	686	855	855	2 396
France	833	975	975	2 783
Allemagne	860	921	921	2 702
Grèce	1 064	1 064	1 064	3 192
Hongrie	780	902	902	2 584
Irlande	957	957	957	2 872
Italie	1 105	1 105	1 105	3 315
Japon	875	875	875	2 625
Corée	867	867	867	2 601
Mexique	1 167	1 167	1 167	3 500
Pays-Bas	1 067	1 067	1 067	3 200
Nouvelle-Zélande	985	988	988	2 961
Norvège	770	855	855	2 480
Portugal	878	878	878	2 635
Écosse	975	975	975	2 925
Espagne	851	957	957	2 765
Suède	741	741	741	2 222
Turquie	720	720	696	2 136
États-Unis	m	m	980	m
Moyenne des pays	**899**	**937**	**944**	**2 768**

ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau D4.1*b*. **Nombre d'heures d'enseignement prévu par an en mathématiques et en sciences pour les élèves âgés de 12 à 14 ans (1998)**

	Âge			Total
	12 ans	13 ans	14 ans	
Australie	247	232	232	711
Autriche	247	278	370	894
Belgique (Com. fl.)	m	167	167	m
Belgique (Com. fr.)	185	216	247	648
République tchèque	203	203	261	666
Danemark	210	240	240	690
Angleterre	174	178	217	569
Finlande	162	177	177	516
France	208	257	257	722
Allemagne	198	229	229	656
Grèce	182	213	274	669
Hongrie	194	222	250	666
Irlande	200	200	200	601
Italie	221	221	221	663
Japon	175	204	223	603
Corée	204	204	204	612
Mexique	367	433	367	1 167
Pays-Bas	200	200	200	600
Nouvelle-Zélande	320	240	320	880
Norvège	171	200	171	542
Portugal	227	312	198	737
Écosse	195	195	195	585
Espagne	224	198	198	620
Suède	189	189	189	567
Turquie	168	168	168	504
États-Unis	m	m	295	m
Moyenne des pays	**211**	**223**	**233**	**670**

ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3

D4

© OCDE 2000

Tableau D4.2. **Nombre d'heures d'enseignement par matière en pourcentage du nombre d'heures total d'enseignement prévu pour les élèves âgés de 12 à 14 ans (1998)**

	Lecture et écriture dans la langue maternelle	Mathématiques	Sciences	Études sociales	Langues étrangères modernes	Technologie	Disciplines artistiques	Éducation physique	Religion	Formation professionnelle qualifiante	Autres	Total, partie obligatoire du programme	Partie flexible du programme
Australie	13	13	10	10	6	8	8	7	n	n	3	77	23
Autriche	12	15	14	12	10	6	12	11	6	n	n	100	n
Belgique (Com. fl)	13	13	3	6	14	6	3	6	6	n	n	70	30
Belgique (Com. fr.)	15	14	7	11	12	2	2	8	6	n	7	82	18
République tchèque	14	14	13	18	11	n	9	7	n	4	5	94	6
Danemark	20	13	12	11	10	n	9	7	3	n	3	90	10
Angleterre	12	12	14	11	11	12	10	8	4	1	5	100	n
Finlande	18	11	10	10	9	x	6	8	4	n	22	100	n
France	17	14	12	13	11	7	8	11	n	n	n	93	7
Allemagne	14	13	11	11	21	x	9	9	x	x	8	95	5
Grèce	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n
Hongrie	13	13	13	10	10	n	6	6	n	3	3	78	22
Irlande	23	12	9	19	x	x	x	5	7	x	2	77	23
Italie	23	10	10	14	11	9	13	7	3	n	n	100	n
Japon	14	12	11	12	13	8	11	10	n	n	8	100	n
Corée	14	12	12	11	12	5	10	9	n	4	6	93	7
Mexique	14	14	19	18	9	9	6	6	n	3	3	100	n
Pays-Bas	10	10	8	11	14	5	7	9	n	n	3	78	22
Nouvelle-Zélande	18	16	14	14	4	8	4	11	n	5	n	93	7
Norvège	16	13	9	11	16	n	8	10	7	n	10	100	n
Portugal	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	10	100	n
Écosse	10	10	10	10	10	10	10	5	5	n	n	80	20
Espagne	19	12	11	11	8	5	14	9	x	n	2	90	10
Suède	22	14	12	13	12	x	7	7	x	4	n	93	7
Turquie	17	13	10	7	13	n	3	3	7	10	17	99	n
États-Unis	17	16	14	12	7	3	7	12	1	5	7	100	n
Moyenne des pays	**15**	**13**	**11**	**12**	**11**	**5**	**8**	**8**	**3**	**2**	**5**	**92**	**8**

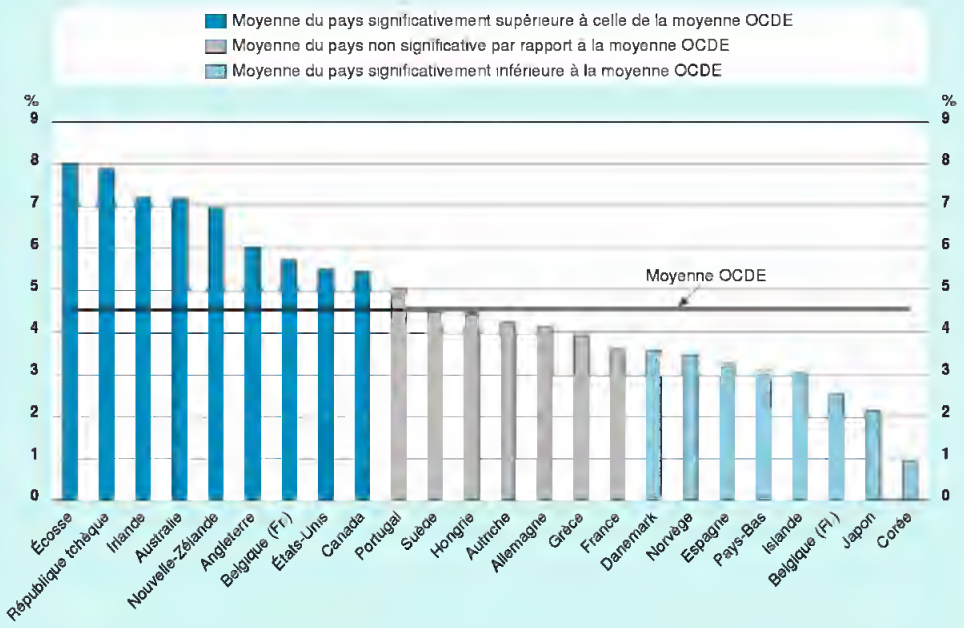
ource : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

L'ABSENTÉISME DES ÉLÈVES

- La moyenne de l'absentéisme des élèves varie entre 1 pour cent en Corée et 8 pour cent en Écosse et en République tchèque.
- Le pourcentage d'élèves de 8e année inscrits dans des établissements affichant un taux d'absentéisme quotidien modéré des élèves (5 pour cent ou plus) allait de moins de 5 pour cent en Corée et au Japon à plus de 75 pour cent en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et au Royaume-Uni.
- Dans la plupart des pays, l'absentéisme scolaire est associé négativement aux résultats moyens en mathématiques des élèves de 8e année, même après prise en compte des autres années d'études à l'intérieur du cycle.

Graphique D5.1. **Pourcentage d'élèves de 8e année absents pour une raison quelconque un jour de cours normal (1995)**



Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS

D5

© OCDE 2000

CONTEXTE

Des taux élevés d'absentéisme des élèves pendant l'année scolaire peuvent également avoir une incidence négative sur les possibilités d'apprentissage de ces derniers. Cet indicateur examine ainsi le pourcentage d'établissement dans divers pays qui enregistrent un taux d'absentéisme scolaire relativement élevé (5 pour cent ou plus) ainsi que l'incidence de ce taux sur les résultats scolaires obtenus en mathématiques. Ces données proviennent du questionnaire utilisé dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS).

OBSERVATIONS ET EXPLICATIONS

Au Japon et en Corée, l'absentéisme scolaire est un phénomène relativement rare.

Des taux d'absentéisme élevés chez les élèves pendant l'année scolaire peuvent aussi avoir une incidence négative sur les possibilités d'apprentissage des élèves. Dans le cadre de la TIMSS, il a été demandé aux chefs d'établissement quel pourcentage d'élèves étaient absents pour une raison quelconque un jour de cours normal. Le pourcentage d'élèves de 8e année inscrits dans des établissements affichant un taux d'absentéisme quotidien modéré des élèves (5 pour cent ou plus) allait de moins de 5 pour cent en Corée et au Japon à plus de 75 pour cent en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et au Royaume-Uni.

Dans la plupart des pays, l'absentéisme scolaire est associé négativement aux résultats moyens en mathématiques des élèves de 8e année, même après prise en compte des autres années d'études à l'intérieur du cycle. Ceci suggère qu'un taux élevé d'absentéisme est préjudiciable pour l'apprentissage des élèves. Cependant, aucune relation directe ne peut être déduite entre les deux facteurs présentés ici car d'autres éléments tels que le contexte socio-économique des élèves peuvent affecter simultanément le niveau de l'absentéisme et des performances des élèves. Il parait tout aussi évident que d'autres facteurs ont également leur importance pour évaluer les performances des élèves.

DÉFINITIONS

Ces données proviennent du questionnaire principal utilisé dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) durant l'année scolaire 1994/95.

© OCDE 2000

Tableau D5.1. **Résultats moyens en mathématiques des élèves de 8e année en fonction du taux d'absentéisme reporté par le chef d'établissement (1995)**

	Pourcentage d'élèves de 8e année absents pour une raison quelconque, un jours de cours normal	Écoles où le taux d'absentéisme s'élève à 5 % ou plus		Écoles où le taux d'absentéisme s'élève à 5 % ou moins	
		Pourcentage d'élèves de 8e année	Résultats moyens en mathématiques	Pourcentage d'élèves de 8e année	Résultats moyens en mathématiques
Australie	r 7 (0.4)	r 76 (3.9)	519 (4.4)	24 (3.9)	556 (9.7)
Autriche	4 (0.2)	46 (5.7)	546 (6.6)	54 (5.7)	533 (5.8)
Belgique (Com. fl.)	r 3 (0.3)	17 (6.4)	495 (10.4)	83 (6.4)	581 (5.5)
Belgique (Com. fr.)	r 6 (0.5)	r 52 (6)	512 (7.8)	48 (6)	548 (5.5)
Canada	5 (0.3)	r 59 (3.8)	523 (4)	41 (3.8)	533 (4.5)
République tchèque	8 (0.3)	81 (4.3)	565 (6)	19 (4.3)	559 (7.3)
Danemark	s 4 (0.2)	r 41 (5.8)	494 (4.6)	59 (5.8)	508 (5.2)
Angleterre	r 6 (0.7)	r 76 (4.4)	494 (4.1)	24 (4.4)	536 (11.4)
France	r 4 (0.6)	r 28 (4.6)	539 (7)	72 (4.6)	540 (4.6)
Allemagne	s 4 (0.3)	s 37 (5.5)	515 (10.7)	63 (5.5)	512 (8.8)
Grèce	4 (0.4)	31 (3.9)	477 (5.4)	69 (3.9)	489 (2.9)
Hongrie	4 (0.2)	45 (4.2)	538 (5.8)	55 (4.2)	535 (3.9)
Islande	3 (0)	12 (4.3)	486 (8.8)	88 (4.3)	490 (5.1)
Irlande	7 (0.4)	r 77 (4.6)	531 (6.5)	23 (4.6)	538 (10.3)
Japon	2 (0.1)	5 (2.3)	598 (26.6)	95 (2.3)	605 (1.9)
Corée	1 (0.2)	5 (1.8)	610 (15.3)	95 (1.8)	606 (2.6)
Pays-Bas	s 3 (0.4)	s 26 (6.8)	506 (29.3)	74 (6.8)	556 (7.4)
Nouvelle-Zélande	7 (0.4)	80 (2.9)	507 (4.9)	20 (2.9)	524 (11.8)
Norvège	3 (0.2)	r 31 (4.1)	503 (4.6)	69 (4.1)	502 (3)
Portugal	5 (0.3)	r 44 (4.7)	447 (3.6)	56 (4.7)	460 (3.5)
Écosse	r 8 (0.5)	r 93 (2.8)	494 (5.5)	7 (2.8)	515 (13.4)
Espagne	3 (0.2)	26 (3.8)	481 (5.1)	74 (3.8)	488 (2.8)
Suède	r 4 (0.3)	r 45 (5.2)	518 (5.2)	55 (5.2)	520 (4.3)
Suisse	m	r 13 (1.9)	557 (9.3)	87 (1.9)	545 (4.1)
États-Unis	r 5 (0.5)	r 60 (4.6)	497 (5)	40 (4.6)	516 (6.4)
Moyenne des pays	**5**	**44**	**518**	**56**	**532**

ote : «r» indique que les données relatives aux écoles ne sont disponibles que pour 70 à 84 % des écoles ou des élèves.
«s» indique que les données relatives aux écoles ne sont disponibles que pour 50 à 69 % des écoles ou des élèves.
) Les erreurs types sont entre parenthèses.
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

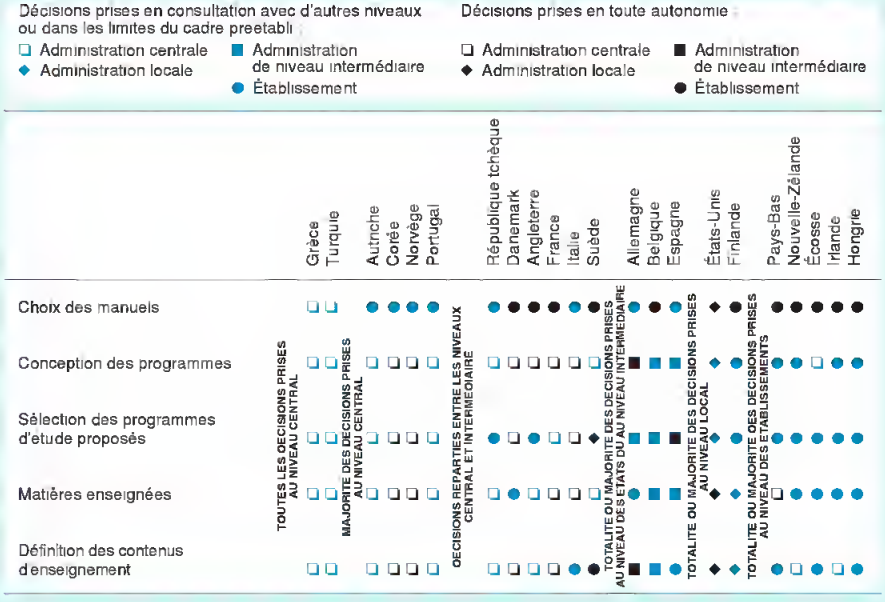
D5

© OCDE 2000

PRISE DE DÉCISIONS DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- La prise de décision concernant les programmes s'inscrit tout au long d'un continuum allant d'un niveau très centralisé à celui des établissements.
- Tandis que les décisions sont fortement centralisées dans six pays, en Autriche, en Corée, en Grèce, en Norvège, au Portugal et en Turquie ; elles sont concentrées au niveau des États ou au niveau intermédiaire en Allemagne, en Belgique (Communauté française) et en Espagne.
- En Écosse, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas l'ensemble ou la plupart des décisions sont prises au niveau local et/ou au niveau des établissements.

Graphique D6.1. **Répartition en pourcentage des décisions prises à chaque niveau d'administration dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (1998)**



Source : OCDE.

Contexte

Cet indicateur examine le niveau auquel sont prises diverses décisions concernant les programmes d'enseignement.

Un aspect important de la politique de l'éducation est la répartition des responsabilités entre les autorités nationales, régionales et locales et les établissements scolaires. Les restructurations et les réformes systématiques opérées dans de nombreux pays depuis le début des années 80 ont dans une large mesure cherché à conférer davantage de pouvoirs de décision aux niveaux inférieurs du système éducatif. La prise de décisions au niveau des établissements vise à accroître les capacités d'innovation et de réponse aux besoins de la collectivité. Ce type de gestion suppose en général un accroissement des pouvoirs de décision des chefs d'établissement et, dans certains cas, l'exercice d'une influence de la part des enseignants ou des chefs de section. Alors que les partisans de la décentralisation font ressortir les avantages d'un partage des décisions en termes de motivations et d'innovation, les adversaires de celle-ci craignent qu'elle ne rende plus difficile la coordination de l'enseignement dans l'ensemble des établissements.

La prise de décision concernant les programmes s'inscrit tout au long d'un continuum allant d'un niveau très centralisé à celui des établissements.

On considère que l'autonomie des établissements scolaires stimule les capacités de réponse de ces derniers aux besoins locaux mais on estime également parfois qu'elle met en jeu des mécanismes de choix qui privilégient des groupes sociaux déjà favorisés. Les programmes d'enseignement qui, selon de nombreux gouvernements, doivent contribuer à l'acquisition par tous les élèves à un niveau de formation élevé, constituent à cet égard un domaine de préoccupation particulier. La prise de décisions à l'échelon local peut en effet se traduire par des différences de niveau entre les élèves. Cet indicateur examine la prise de décisions en ce qui concerne cinq aspects des programmes d'enseignement : 1) la conception des programmes ; 2) la sélection des programmes d'études proposés par les établissements ; 3) les diverses disciplines enseignées dans les établissements ; 4) la définition des contenus d'enseignement et 5) le choix des manuels. Il tient compte à la fois du niveau auquel les décisions sont prises (national, intermédiaire, locale et établissements) et du mode de prise de décisions (autonome, après consultation avec d'autres niveaux du système éducatif ou dans un cadre défini par des instances supérieures de ce dernier). Les informations communiquées concernent les décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Observations et explications

La prise de décision concernant les programmes est en général très centralisée en Autriche, en Corée, en Grèce, en Norvège, au Portugal et en Turquie.

Dans 22 pays de l'OCDE, la prise de décisions concernant les programmes d'enseignement s'inscrit tout au long d'un continuum allant d'un niveau très centralisé à celui des établissements scolaires. Les décisions sont fortement centralisées dans six pays – en Autriche, en Corée, en Grèce, en Norvège, au Portugal et en Turquie (graphique D6.1). En Grèce et en Turquie, les décisions portant sur les cinq aspects des programmes d'enseignement considérés sont prises au niveau national, et dans les quatre autres pays, toutes les décisions sont également prises au niveau national, à l'exception de celles qui touchent le choix des manuels. Toutefois, même dans ce dernier groupe de pays, les autorités centrales définissent un cadre dans les limites duquel les établissements doivent choisir les manuels qu'ils utilisent.

© OCDE 2000

L'administration nationale joue également un rôle non négligeable en ce qui concerne les décisions relatives aux programmes d'enseignement dans six autres pays : Angleterre, Danemark, France, Italie, Suède et République tchèque.

L'administration nationale joue également un rôle non négligeable en ce qui concerne les décisions relatives aux programmes d'enseignement dans six autres pays – en Angleterre, au Danemark, en France, en Italie, en Suède et en République tchèque. Dans ces six pays, les décisions en matière de conception des programmes scolaires relèvent de l'administration nationale. L'administration centrale joue également un rôle primordial dans les décisions concernant la gamme des matières enseignées et dans la définition des contenus d'enseignement, mais elle intervient dans une mesure moindre en ce qui concerne les deux autres types de décisions. Ainsi, dans ces six pays qui font une large place à la prise de décisions centralisée, les établissements jouent un rôle prépondérant dans le choix des manuels.

Les décisions concernant les programmes sont concentrées au niveau des États ou au niveau intermédiaire dans trois pays – l'Allemagne, la Belgique (Communauté française) et l'Espagne, mais les établissements interviennent dans certaines décisions dans ces trois pays. La conception des programmes et la sélection des programmes d'études proposés relèvent des administrations ou des niveaux intermédiaires, mais les établissements jouent un rôle plus important dans les décisions concernant les trois autres aspects. De fait, ils sont responsables du choix des manuels dans les trois pays – en toute autonomie en Belgique, au sein d'un cadre défini au niveau des États en Allemagne et en Espagne.

En Écosse, en Hongrie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, les établissements scolaires constituent le niveau de décision le plus important en ce qui concerne les programmes.

Dans les sept autres pays, les décisions concernant les programmes sont plus décentralisées. Aux États-Unis et en Finlande, l'ensemble ou la plupart des décisions à cet égard sont prises au niveau local, mais les établissements constituent le niveau de décision le plus important en Écosse, en Hongrie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Cela étant, même dans les pays où les décisions sont concentrées au niveau des établissements, elles sont souvent prises dans un cadre défini par l'administration centrale. Celles qui intéressent les programmes d'études proposés et la définition des contenus d'enseignement sont le plus souvent prises à l'intérieur d'un cadre défini par l'administration nationale, tandis que celles qui ont trait aux manuels sont prises en toute autonomie par les établissements dans l'ensemble des cinq pays.

Les administrations centrales prennent en général les décisions concernant la conception des programmes scolaires ainsi que la sélection des matières enseignées et la définition des contenus d'enseignement.

Les modes de prise de décisions varient selon les pays en ce qui concerne les programmes, mais ils varient aussi au niveau des cinq aspects des programmes considérés. L'administration centrale est responsable des décisions relatives à la conception des programmes scolaires dans 13 pays sur 22, ainsi que des décisions relatives à la gamme des matières enseignées et à la définition des contenus d'enseignement dans 12 pays. En revanche, les établissements jouent un rôle prépondérant en ce qui concerne les décisions relatives au choix des manuels dans 20 pays sur 22. Les décisions relatives aux manuels ne sont cependant pas prises en toute autonomie dans plusieurs de ces pays. En Autriche, en Corée, en Italie, en Norvège, au Portugal et en République tchèque, elles sont prises dans les limites d'un cadre établi par l'administration centrale et, en Allemagne et en Espagne, par l'administration des États ou par des niveaux intermédiaires.

Prise de décisions au sein des établissements

Au sein des établissements, les décisions sont partagées entre les enseignants, les chefs de section et les chefs d'établissement. Dans le cadre des réformes de l'enseignement, la prise de décisions au niveau des établissements

© OCDE 2000

vise à accroître les capacités d'innovation et de réponse aux besoins de la collectivité de l'enseignement. Ce type de gestion suppose en général un accroissement des pouvoirs de décision des chefs d'établissement et, dans certains cas, l'exercice d'une influence de la part des enseignants ou des responsables de disciplines. Alors que les partisans de la décentralisation font ressortir les avantages d'un partage des décisions, en termes de motivation et d'innovation, les adversaires de celle-ci craignent qu'elle ne rende plus difficile la coordination de l'enseignement dans l'ensemble des établissements.

Dans la plupart des pays interrogés en 1994-95, les chefs d'établissements tendent à se considérer comme les principaux responsables de la sélection des programmes d'études.

Dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), il a été demandé aux chefs d'établissement accueillant des élèves de 8e année à qui, selon eux incombait la responsabilité de certains types de décisions. D'après leurs réponses, les décisions concernant l'organisation de l'enseignement incombait essentiellement aux établissements. Dans 14 pays sur 20, les chefs d'établissement tendaient dans la plupart des cas, à se considérer comme étant les principaux responsables de la sélection des programmes d'études proposés. Faisaient exception à cet égard l'Espagne, la France et la Grèce, où la majorité des chefs d'établissement estimaient que ce choix n'incombait pas aux établissements, et l'Autriche et la Suisse, où les enseignants étaient jugés le mieux à même de prendre ce type de décisions (tableau D6.2).

La détermination des contenus d'enseignement est en général considérée comme étant davantage du domaine des enseignants et des chefs de section.

La détermination des contenus d'enseignement a été en général considérée comme étant davantage du domaine des enseignants et des chefs de section, bien que la majorité des chefs d'établissement en France, en Grèce et en Irlande ait estimé que ce type de décisions ne relevait pas des établissements. Les enseignants sont considérés comme étant le plus impliqués dans le choix des manuels dans plus de trois pays sur quatre, même si d'autres acteurs jouent un rôle non négligeable à cet égard. En Grèce, au Japon et en Suisse, la plupart des chefs d'établissement ont indiqué que les décisions relatives aux manuels étaient prises en dehors des établissements. Le choix des manuels relève essentiellement des chefs de section en Australie et en Nouvelle-Zélande ainsi que dans 30 à 40 pour cent des établissements en Allemagne, aux Pays-Bas, au Portugal et en République tchèque. Les enseignants sont par ailleurs les principaux responsables des décisions concernant les devoirs dans la majorité des établissements de la plupart des pays, bien que près de la moitié de l'ensemble des chefs d'établissement estiment que cette tâche leur incombe en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas.

Dans certains établissements, la définition du système de notation des élèves relève du chef d'établissement mais dans d'autres, les décisions de ce type sont prises soit par le Conseil d'administration de l'établissement, soit par les chefs de section soit par les enseignants eux-mêmes.

DÉFINITIONS

Les données proviennent de l'enquête OCDE/INES de 1998 sur les niveaux de décision dans l'enseignement.

Cet indicateur présente le pourcentage de décisions prises aux différents niveaux d'administration en ce qui concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire public. La décentralisation territoriale consiste à répartir les pouvoirs de décision entre les différents niveaux d'administration. Ce concept recouvre deux dimensions différentes : 1) le niveau de décision, qui correspond au niveau doté du pouvoir de décision ; et 2) le mode de décision, qui définit la mesure dans laquelle les divers niveaux sont autonomes ou « partagent » le pouvoir de décision.

© OCDE 2000

Tableau D6.1. **Niveau d'administration auquel les différents types de décisions sont pris dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public (1998)**

	Choix des manuels	Conception des programmes	Sélection des programmes d'étude proposés	Matières enseignées	Définition des contenus d'enseignement
utriche	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Consultation des États	**Niveau central** Consultation des États	**Niveau central** Consultation des États	**Niveau central** Consultation des États
elgique	**Établissements** Autonomie	**Niveau infrarégional** Cadre d'action défini au niveau des États	**Niveau infrarégional** Cadre d'action défini au niveau des États	**Niveau infrarégional** Cadre d'action défini au niveau des États	**Niveau infrarégional** Cadre d'action défini au niveau des États
épublique tchèque	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Cadre d'action défini au niveau central	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Cadre d'action défini au niveau central
anemark	**Éteblissements** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Autonomie
ngleterre	**Établissements** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Cadre d'action	**Niveau central** Cadre d'action
rance	**Établissements** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Consultation des adm. infrarégionales	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie
nlande	**Établissements** Autonomie	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau local** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau local** Cadre d'action défini au niveau central
llemagne	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**États** Autonomie	**États** Consultation du niveau local et des établissements	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau des États	**États** Autonomie
rèce	**Niveau central** Consultation des établissements	**Niveau central** Consultation des établissements	**Niveau central** Consultation des établissements	**Niveau central** Consultation des établissements	**Niveau central** Consultation des établissements
ongrie	**Établissements** Autonomie	**Établissements** Autres niveaux	**Établissements** Consultation du niveau local	**Éteblissements** Autres niveaux	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central
rlande	**Établissements** Autonomie	**Établissements** Cadre d'action	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Autres niveaux
talie	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central
orée	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie
ays-Bas	**Établissements** Autonomie	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central**	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central
ouvelle-Zélande	**Établissements** Autonomie	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Cadre d'action défini au niveau central
orvège	**Éteblissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Niveau central** Autonomie
ortugal	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Niveau central** Consultation des établissements	**Niveau central** Consultation des établissements	**Niveau central** Consultation des établissements	**Niveau central** Consultation des établissements
´cosse	**Établissements** Autonomie	**Niveau central** Consultation du niveau local	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**Établissements** Cadre d'action défini aux niveaux local/central	**Établissements** Cadre d'action défini aux niveaux local/central
spagne	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau central	**États** Cadre d'action défini au niveau central	**États** Autonomie	**États** Cadre d'action défini au niveau central	**Établissements** Cadre d'action défini au niveau des États
uède	**Éteblissements** Autonomie	**Niveau central** Autonomie	**Niveau local** Autonomie	**Niveau central** Autres niveaux	**Établissements** Autonomie
urquie	**Niveau central** Cadre d'action	**Niveau central** Cadre d'action	**Niveau central** Cadre d'action	**Niveau central** Cadre d'action	**Niveau central** Cadre d'action
´tats-Unis	**Niveau local** Autonomie	**Niveau local** Cadre d'action défini au niveau des États	**Niveau local** Consultation des établissements	**Niveau local** Autonomie	**Niveau local** Autonomie

ource : Enquête OCDE-INES de 1998 sur les niveaux de d écision dans l'enseignement.

© OCDE 2000

Tableau D6.2. **Répartition des responsabilités concernant l'organisation du cursus et de l'école selon l'avis des chefs d'établissement (1995)**[1]

CS = Chef de section
PRE = Ne relève pas de la responsabilité des établissements
E = Enseignants
CAE = Conseil d'administration des établissements
CE = Chef d'établissement

	Organisation du cursus			Organisation de l'école			
	Choix des manuels scolaires	Définition des contenus d'enseignement	Sélection des programmes d'étude proposés	Définition des stratégies disciplinaires	Définition du système de notation des élèves	Répartition des élèves entre les classes	Définition des orientations en matière de devoirs
Australie	r CS (88 %)	r CS (76 %)	r CE (70 %)	r CE (64 %)	r CS (61 %)	r CS (85 %)	r CS (51 %)
Autriche	E (85 %)	E (66 %)	r E (58 %)	E (45 %), CAE (42 %)	E (60 %)	CE (94 %)	E (74 %)
Belgique	r E (76 %)	r E (44 %), PRE (33 %)	r CE (80 %)	r CE (75 %)	r CAE (41 %), CE (32 %)	r CE (63 %)	r E (48 %), CAE (30 %)
Canada	r E (50 %)	r PRE (35 %), E (34 %)	r CE (38 %), PRE (31 %)	r CE (73 %)	r CE (35 %)	r CE (74 %)	r E (58 %), CE (33 %)
République tchèque	E (53 %), CS (39 %)	PRE (36 %)	CE (93 %)	CE (79 %)	E (41 %)	CE (86 %)	E (67 %)
Danemark	r E (83 %)	r CE (63 %)	r CE (74 %)	r CAE (90 %)	CAE (81 %)	r CE (90 %)	r E (84 %)
France	E (96 %)	PRE (81 %)	r PRE (69 %)	CE (100 %)	E (89 %)	CE (84 %)	E (96 %)
Allemagne	s E (65 %), CS (32 %)	s E (65 %), CS (34 %)	s CE (73 %)	s E (78 %)	s E (66 %)	s CE (97 %)	s E (92 %)
Grèce	PRE (91 %)	PRE (83 %)	PRE (75 %)	CAE (80 %)	CS (42 %), PRE (39 %)	CAE (47 %), CE (43 %)	CS (79 %)
Hongrie	E (93 %)	E (75 %)	CAE (57 %)	CE (58 %), CAE (34 %)	CAE (47 %), E (44 %)	CAE (44 %), CE (42 %)	E (90 %)
Islande	E (85 %)	r E (84 %)	r CE (73 %)	r CE (82 %)	r CE (65 %), E (35 %)	CE (91 %)	r E (74 %)
Irlande	E (85 %)	PRE (56 %), E (34 %)	CE (71 %)	r CE (75 %)	r CE (50 %), E (40 %)	CE (66 %)	E (77 %)
Japon	PRE (62 %)	CE (44 %)	CE (53 %)	CE (75 %)	CE (43 %), CS (38 %)	CE (65 %)	E (78 %)
Corée	E (72 %)	E (73 %)	CE (40 %), E (35 %)	CS (84 %)	CS (63 %)	CS (60 %)	E (93 %)
Pays-Bas	r E (56 %), CS (41 %)	r E (72 %)	r CE (75 %)	r CE (81 %)	s CE (60 %)	r CE (77 %)	r CE (45 %), E (39 %)
Nouvelle-Zélande	CS (92 %)	CS (83 %)	CE (84 %)	CE (80 %)	CE (49 %), CS (46 %)	CS (67 %)	CS (46 %), CE (43 %)
Portugal	E (68 %), CS (32 %)	E (42 %), CS (35 %)	m	r CE (74 %)	E (50 %)	CE (74 %)	E (90 %)
Espagne	E (73 %)	E (57 %)	PRE (58 %)	CAE (71 %)	E (71 %)	CE (52 %), E (32 %)	E (68 %)
Suède	E (86 %)	E (81 %)	CE (55 %)	CAE (39 %), CE (34 %)	CE (52 %)	CE (86 %)	E (78 %)
Suisse	r PRE (49 %), E (35 %)	r E (63 %)	r E (39 %)	r E (41 %), CE (36 %)	E (72 %)	r CE (62 %)	r E (71 %)
États-Unis	r E (54 %)	r E (49 %)	r CE (40 %), SCB (39 %)	r CE (54 %), CAE (35 %)	r CAE (40 %), E (37 %)	r CE (78 %)	r E (60 %)

Note : Les données sont pondérées par le nombre d'étudiants de 8e année à l'intérieur de chaque école.
«r» indique que le taux de non-réponse est compris entre 16 et 30 %.
«s» indique que le taux de non-réponse est compris entre 31 et 50 %.
1. Tous les pourcentages supérieurs ou égaux à 30 % sont représentés dans ce tableau.
Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

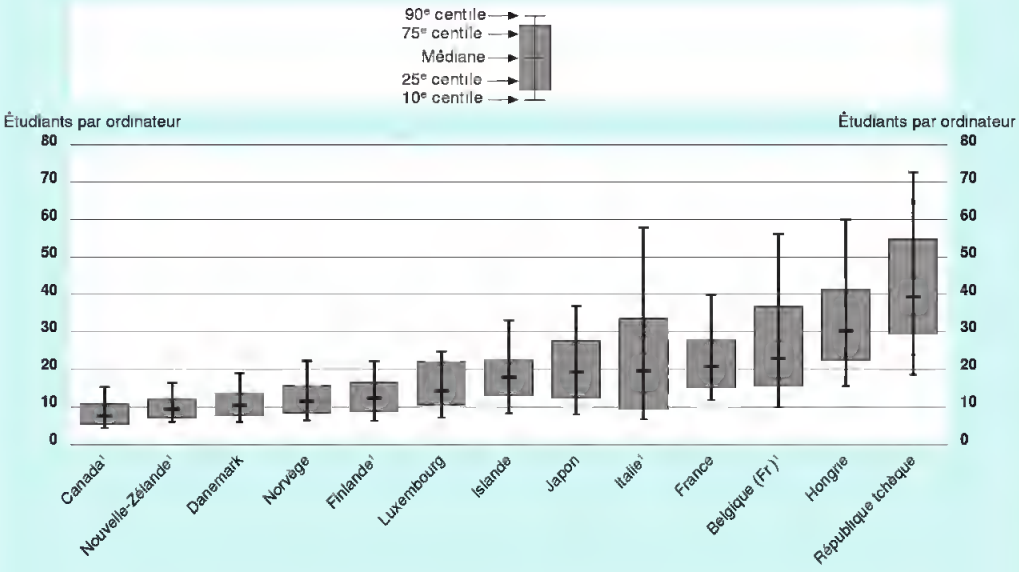
© OCDE 2000

UTILISATION D'ORDINATEURS DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

- Les pays de l'OCDE sont de plus en plus tributaires des connaissances et des compétences technologiques de la population active. Le degré d'accès des élèves aux technologies de l'information peut aussi être un indicateur de l'efficacité avec laquelle l'école s'adapte au progrès technologique.

- Le nombre d'élèves par ordinateur est cinq fois plus élevé en République tchèque que dans un établissement ordinaire canadien. La variation entre établissements est le plus marquée dans la Communauté française de Belgique, en Hongrie, en Italie et en République tchèque.

Graphique D7.1. **Nombre d'élèves par ordinateur dans les établissements du premier cycle du secondaire utilisant des ordinateurs (1998-1999)**



1. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage

Les pays sont classés en ordre décroissant du nombre médian d'étudiants par ordinateur

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES.

© OCDE 2000

Contexte

Les pays de l'OCDE sont de plus en plus tributaires des connaissances et des compétences technologiques de la population active. Les élèves peu ou non initiés aux technologies de l'information et des communications au cours de leur scolarité pourraient rencontrer des difficultés pour s'insérer sans heurt dans la vie active. Certes, la question de l'usage que les élèves et les enseignants doivent faire des ordinateurs de manière à maximiser le processus cognitif doit faire l'objet d'un débat, mais le degré d'accès des élèves aux technologies de l'information peut aussi être un indicateur de l'efficacité avec laquelle l'école s'adapte au progrès technologique.

Cet indicateur met en évidence le nombre d'élèves par ordinateur ainsi que l'usage que les chefs d'établissement disent faire des TIC.

Observations et explications

Dans les 13 pays de l'OCDE qui ont participé à la deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (IEA/SITES), les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire canadiens sont ceux qui ont le plus accès à des ordinateurs (un établissement ordinaire comptant un ordinateur pour huit élèves et 90 pour cent des établissements ayant au moins un ordinateur pour 15 élèves). Au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, les établissements du premier cycle du secondaire sont un peu moins bien équipés, un établissement normal comptant entre 9 et 14 élèves par ordinateur et 90 pour cent des établissements comptant 25 élèves au maximum par ordinateur. Le nombre d'élèves par ordinateur est inférieur dans la Communauté française de Belgique, en France, en Islande, en Italie et au Japon (entre 18 et 23 élèves par ordinateur), mais dans un établissement sur 10 de la Communauté française de Belgique et d'Italie, le nombre d'élèves par ordinateur est supérieur à 55. C'est en Hongrie et en République tchèque que les établissements du premier cycle et du secondaire sont le moins bien équipés, puisque le nombre d'élèves par ordinateur y varie entre 30 et 39 (tableau D7.1).

Le nombre d'élèves par ordinateur est cinq fois plus élevé en République tchèque que dans un établissement scolaire ordinaire du Canada.

D7

Au Canada, en Finlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande, plus de 90 pour cent des élèves du premier cycle du secondaire fréquentent des établissements qui ont accès au courrier électronique/à l'Internet à des fins éducatives. Au Danemark, au Luxembourg et en Norvège, entre 75 et 85 pour cent des élèves fréquentent des établissements qui ont accès soit au courrier électronique, soit à l'ensemble de l'Internet, alors qu'en France, en Italie et au Japon, ce pourcentage varie entre 55 et 75 pour cent. Moins de 45 pour cent des élèves du premier cycle du secondaire dans la Communauté française de Belgique, en Hongrie et en République tchèque fréquentent des établissements qui ont accès à l'Internet (tableau D7.2).

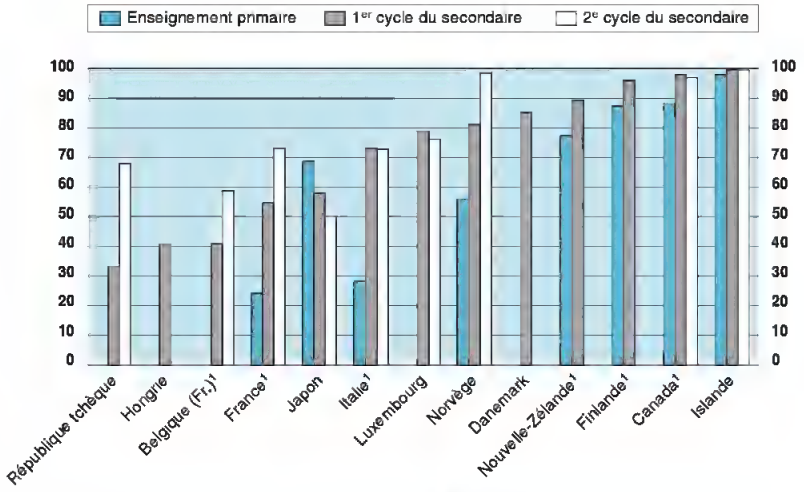
Au Canada, en Finlande et en Islande, la quasi-totalité des élèves du premier cycle du secondaire fréquentent des établissements qui ont accès à l'Internet.

Entre un quart et trois quarts des élèves sont inscrits dans des établissements dont les spécialistes des technologies ont signalé que le nombre insuffisant d'accès simultanés à l'Internet constituait un obstacle majeur à la réalisation de leurs objectifs en matière de TIC.

© OCDE 2000

Graphique D7.2. **Pourcentage d'élèves dans des établissements utilisant des ordinateurs donnant accès au courrier électronique/Internet pour des fins pédagogiques, par niveau d'enseignement (1998-1999)**

Alors qu'au Canada, en Finlande et en Islande, la quasi-totalité des élèves du premier cycle du secondaire fréquentent des établissements qui ont accès à l'Internet, dans la Communauté française de Belgique, en Hongrie et en République tchèque, près de 6 élèves sur 10 fréquentent des établissements qui n'ont pas accès à l'Internet.



1 Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.

Les pays sont classés en ordre croissant du pourcentage d'élèves ayant accès au courrier électronique/Internet dans les établissements du 1er cycle du secondaire.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES

L'objectif de l'utilisation des TIC

La mesure dans laquelle les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ont pour objectifs l'installation d'« un ordinateur par classe » et « l'utilisation du courrier électronique par les élèves » varie entre les pays.

Dans le cadre de l'étude IEA/SITES, il a été demandé aux chefs d'établissement quels étaient leurs objectifs en ce qui concerne les TIC. Dans le premier cycle du secondaire, les réponses des chefs d'établissement étaient très contrastées selon les pays en ce qui concerne deux objectifs : l'installation d'un ou plusieurs ordinateurs par classe » et l'utilisation du courrier électronique par les élèves. En Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Norvège, deux tiers au moins des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ont indiqué que l'installation d'un ordinateur par classe constituait un de leurs objectifs, contre un sur dix seulement au Japon et en République tchèque. L'utilisation du courrier électronique était un objectif pour plus de 85 pour cent des chefs d'établissement en Finlande, au Luxembourg et en Islande, tandis que moins d'un tiers des chefs d'établissement ont donné une réponse en ce sens au Japon et en République tchèque – les deux pays comptant le plus grand nombre d'élèves fréquentant des établissements dans lesquels ils n'ont pas accès au courrier électronique (75 pour cent et 78 pour cent respectivement) (tableaux D7.3 et D7.4).

L'utilisation d'ordinateurs par les enseignants dans le cadre de leur pratique pédagogique est un objectif plus largement poursuivi.

Dans l'ensemble des pays, trois chefs d'établissement sur quatre ont signalé que l'utilisation d'ordinateurs par les enseignants dans le cadre de leur pratique pédagogique constituait un objectif qu'ils souhaitaient atteindre. Sauf au Japon et en République tchèque, huit chefs d'établissements sur dix ont indiqué que l'utilisation par les élèves d'ordinateurs en tant qu'auxiliaires pédagogiques de soutien (par exemple pour la recherche, l'analyse et la présentation d'informations), était également un de leurs objectifs.

© OCDE 2000

Le lien entre l'utilisation des TIC et d'autres objectifs de l'enseignement semble ténu dans de nombreux établissements.

Dans le cadre de la deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (IEA/SITES), les chefs d'établissement ont été par ailleurs invités à indiquer l'importance qu'ils attribuaient à certains objectifs lorsqu'ils déterminaient l'usage qui devait être fait des ordinateurs dans leurs établissements. En général, entre un tiers et la moitié seulement des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ont jugé les objectifs suivants *très importants* : préparer les élèves aux métiers de l'avenir, promouvoir des stratégies d'apprentissage actives, individualiser l'apprentissage des élèves ; apprendre aux élèves à travailler de façon plus indépendante et plus responsable, ou rendre le processus d'apprentissage plus intéressant. Moins nombreux encore ont été les chefs d'établissement à dire qu'améliorer les résultats des élèves, stimuler l'apprentissage en groupe et dans le cadre de projets, et permettre aux étudiants de s'entraîner au moyen d'exercices constituaient des objectifs très importants à prendre en compte pour déterminer l'usage qui devait être fait des ordinateurs. La mesure dans laquelle ces objectifs ont été considérés très importants par les chefs d'établissement varie cependant selon les pays. Ainsi, l'amélioration des résultats des élèves a été jugée très importante par la moitié environ des chefs d'établissement du premier degré du secondaire au Canada et en Nouvelle-Zélande (42 et 57 pour cent respectivement), mais dans la Communauté française de Belgique, au Danemark, en Hongrie, au Japon, en Norvège et en République tchèque, 15 pour cent ou moins des chefs d'établissement ont estimé que la prise en compte de cet objectif était importante dans la détermination de l'utilisation des TIC (tableau D7.4).

Utilisation des TIC aux fins de l'enseignement et de l'apprentissage

Les TIC ont surtout aidé les élèves à réaliser des objectifs tels que savoir rechercher, traiter et présenter des informations.

Il a aussi été demandé aux chefs d'établissement la mesure dans laquelle les TIC avaient été utilisées pour mener à bien certaines activités touchant l'enseignement et l'apprentissage. D'après leurs réponses, les TIC auraient au moins aidé certains étudiants à apprendre à rechercher, à traiter et à présenter des informations ; deux tiers au minimum des chefs d'établissement au Canada, en Hongrie et au Luxembourg ont indiqué que les TIC avaient joué un rôle important dans la réalisation de ce type d'activités, contre un sur cinq environ seulement dans la Communauté française de Belgique, en Islande et au Japon (tableau D7.5).

Les TIC semblent avoir été d'une utilité moindre dans la réalisation d'autres types d'activité d'apprentissage.

Moins nombreux sont les chefs d'établissement qui ont signalé que les TIC avaient largement contribué à la réalisation d'autres types d'activités éducatives. Ainsi en moyenne, dans l'ensemble des pays, moins de deux chefs d'établissement sur dix ont indiqué que les TIC n'avaient, en général, pas permis de renforcer les connaissances des élèves faibles, développé les capacités d'apprentissage indépendant des élèves ou aidé les élèves à progresser à leur propre rythme. Les réponses à cet égard ont été plus positives au Canada, au Danemark, en Hongrie et en République tchèque (les deux premiers pays ayant un nombre d'élèves par ordinateur relativement faible et les deux derniers relativement élevé).

Principaux obstacles à la réalisation des objectifs touchant les TIC signalés par les chefs d'établissements

La majorité des chefs d'établissement estiment que le manque d'ordinateurs constitue un obstacle à la réalisation de leurs objectifs.

Le manque d'ordinateurs semble s'opposer à la réalisation des objectifs concernant les TIC dans les établissements fréquentés par la majorité des élèves des pays de l'OCDE qui ont participé à l'étude IEA/SITES. D'après celle-ci, entre 54 et 85 pour cent des élèves du premier cycle du secondaire étaient inscrits dans des établissements dont les directeurs ont indiqué que le manque d'équipements constituait un obstacle majeur à la réalisation de leurs objectifs dans le domaine informatique.

© OCDE 2000

La mesure dans laquelle les chefs d'établissement estiment que d'autres problèmes constituent également des obstacles varie considérablement selon les pays. Ainsi, le pourcentage de chefs d'établissement estimant que le temps insuffisant dont disposaient les enseignants pour préparer les cours dans le cadre desquels ils utilisaient des ordinateurs représentait un obstacle majeur à la réalisation des objectifs en matière de TIC était inférieur à 20 pour cent au Danemark, mais supérieur à 70 pour cent au Japon et en Nouvelle-Zélande. Un tiers seulement des chefs d'établissement en Islande estimaient que la difficulté d'intégrer l'informatique à la pratique pédagogique constituait un problème majeur, contre 80 pour cent en France et au Luxembourg.

Le manque de connaissances en informatique est généralement perçu comme un problème plus important que le manque d'intérêt.

Dans tous les pays, le manque de connaissances/compétences des enseignants en ce qui concerne l'utilisation d'ordinateurs à des fins éducatives a été présenté comme un problème plus important qu'un éventuel manque d'intérêt (tableau D7.6). Le manque d'intérêt pour l'informatique ou de volonté d'y avoir recours de la part des enseignants est certainement davantage ressenti par les élèves en France, au Luxembourg et en République tchèque qu'au Canada, au Danemark, en Hongrie, en Norvège ou en Nouvelle-Zélande.

Perfectionnement du personnel

Une utilisation efficace des TIC dans l'enseignement suppose que l'on assure aux enseignants un soutien spécialisé à cette fin. Les études réalisées par l'OCDE sur les TIC montrent que l'utilisation avec succès de ces dernières dans les classes est encore essentiellement due à l'action de chefs d'établissement et d'enseignants fortement motivés et faisant œuvre de précurseurs dans ce domaine. D'après un certain nombre d'études, la culture informatique se développe globalement peu chez les enseignants.

Le plus souvent, les enseignants se forment aux TIC grâce à des contacts informels ou avec l'aide du coordinateur informatique ou de l'assistant technique des établissements.

On ne forme pas une fois pour toutes les enseignants aux technologies les plus récentes de l'information et des communications, mais dans le cadre d'un processus permanent. Afin de mieux comprendre ce processus, les responsables de l'étude IEA/SITES ont demandé à la personne la mieux informée dans les établissements en ce qui concerne les installations informatiques et leur utilisation comment s'effectuait le transfert de connaissances sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement entre les enseignants. Le plus souvent, celui-ci avait lieu par le biais de contacts et/ou de communications à caractère informel ou par l'intermédiaire du coordonnateur informatique ou de l'assistant technique. La mesure dans laquelle les connaissances relatives aux TIC sont échangées dans le cadre de cours véritables varie considérablement d'un pays à l'autre. Au Danemark, en France, en Islande et au Luxembourg, environ la moitié des élèves du premier cycle du secondaire fréquentent des établissements dans lesquels il n'existe pas de structure organisée d'échange d'informations sur les TIC.

Alors que dans la Communauté française de Belgique, il est tout à fait normal qu'un enseignant qui a suivi une formation partage les connaissances qu'il a acquises avec d'autres enseignants de son établissement en organisant un cours à leur intention, cette manière de procéder est relativement rare en Finlande, en France, en Islande, au Japon, en Norvège et en République tchèque. En outre, il est assez exceptionnel, en France, que les enseignants bénéficient d'une formation sur les TIC au sein des établissements, alors que cette pratique est considérablement plus répandue au Danemark, en Italie, en Norvège et en Nouvelle-Zélande. Les données communiquées ne donnent aucune information cependant sur la durée de la formation assurée aux enseignants (tableau D7.7).

© OCDE 2000

DÉFINITIONS

Les données utilisées proviennent du module 1 de la deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (SITES), étude comparative internationale sur l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement (primaire et secondaire) dans 26 pays entreprise en 1998 par l'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA). L'indicateur porte sur les élèves fréquentant des établissements du premier cycle du secondaire qui accueillaient des élèves ayant atteint l'âge de 14 ans le huitième mois de l'année scolaire. L'instrument utilisé aux fins de l'enquête menée dans le cadre du module 1 de la SITES est un questionnaire adressé aux établissements comprenant une partie destinée aux chefs d'établissement (traitant d'aspects tels que l'organisation, les politiques et le degré de préparation de l'établissement ainsi que la formation du personnel en ce qui concerne les TIC) et une partie à l'intention de la personne la mieux informée au sein des établissements en ce qui concerne les infrastructures en matière de TIC et l'usage qui en est fait. Les réponses des chefs d'établissement et des spécialistes des technologies sont pondérées par le nombre d'élèves inscrits dans les établissements.

Les données proviennent de la Deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (SITES) menée sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), et se réfèrent à 1998.

© OCDE 2000

Tableau D7.1. **Nombre d'élèves par ordinateur dans les établissements du premier cycle du secondaire utilisant des ordinateurs (1998-1999)**

	10e centile	25e centile	Médiane	75e centile	90e centile
elgique (Com. fr.)[t]	10	16	23	37	56
anada[1]	4	6	8	11	15
épublique tchèque	19	29	39	55	73
anemark	6	8	11	14	19
inlande[1]	6	9	12	17	22
rance	12	15	21	28	40
ongrie	16	22	30	41	60
slande	8	13	18	23	33
talie[1]	7	9	20	34	58
apon	8	12	19	28	37
uxembourg	7	11	14	22	25
ouvelle-Zélande[1]	6	7	9	12	16
orvège	7	8	12	16	22

. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage
ource Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES

Tableau D7.2. **Pourcentage d'élèves dans des établissements utilisant des ordinateurs donnant accès au courrier électronique/Internet pour des fins pédagogiques, par niveau d'enseignement (1998-1999)**

	Enseignement primaire	Premier cycle de l'enseignement secondaire	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire
elgique (Com. fr.)[1]	m	41	59
anada[t]	88	98	97
épublique tchèque	m	33	68
anemark	m	85	m
inlande[t]	87	96	m
rance	24	55	73
ongrie	m	41	m
slande	98	100	100
talie[t]	28	73	73
apon	69	58	50
uxembourg	m	79	76
ouvelle-Zélande[t]	77	89	m
orvège	56	81	98

. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage
ource Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES.

Tableau D7.3. **Pourcentages d'enseignants dans le cycle considéré et d'élèves (en fin de l'année cible) qui ont utilisé le courrier électronique dans les établissements du premier cycle du secondaire (1998-1999)**

	% d'enseignants utilisant le courrier électronique						% d'élèves utilisant le courrier électronique					
	Aucun	Au-dessous de 10 %	11-25 %	26-50 %	51-75 %	76-100 %	Aucun	Au-dessous de 10 %	11-25 %	26-50 %	51-75 %	76-100 %
elgique (Com fr.)[1]	65	18	12	4	n	n	69	10	9	5	4	2
anada[t]	18	23	20	17	14	9	18	4	8	14	16	41
épublique tchèque	80	11	7	2	0	n	78	2	3	4	3	10
anemark	15	21	22	21	13	7	16	12	12	9	16	35
inlande[t]	5	12	30	27	20	7	5	1	2	10	21	63
rance	59	29	9	2	0	0	62	12	9	7	3	6
ongrie	69	19	5	6	0	1	67	3	6	4	4	15
slande	41	11	12	11	10	16	38	5	4	2	7	43
talie[1]	44	29	16	6	3	1	54	25	8	6	3	3
apon	75	19	5	1	n	n	75	8	3	2	1	12
uxembourg	3	58	26	13	n	n	3	17	31	3	n	45
ouvelle-Zélande[t]	27	26	22	17	3	5	27	18	12	10	6	28
orvège	22	19	22	20	13	4	25	15	12	11	12	25

ote Toutes les données concernent les établissements utilisant des ordinateurs
Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage
ource Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES

© OCDE 2000

Tableau D7.4. **Pourcentages d'élèves dont les chefs d'établissement ont indiqué que certains objectifs pédagogiques étaient importants (A1-A8) et que des objectifs avaient été fixés (B1-B8) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (1998-1999)**

	A1. Préparer les élèves aux métiers de l'avenir	A2. Améliorer les résultats des élèves	A3. Promouvoir un apprentissage actif	A4. Individualiser l'apprentissage	A5. Encourager l'apprentissage en groupe	A6. Développer l'apprentissage indépendant	A7. Permettre la réalisation d'exercices d'entraînement	A8. Rendre l'apprentissage plus intéressant	B1. Équiper chaque classe d'ordinateurs	B2. L'utilisation de l'informatique par les enseignants dans leur pratique pédagogique	B3. L'utilisation d'ordinateurs par les élèves retardés	B4. Encourager l'apprentissage indépendant	B5. Utiliser les TIC en tant qu'auxiliaires pédagogiques de soutien	B6. Instaurer l'utilisation du courrier électronique par les élèves	B7. Fournir aux élèves des bases de données extérieures	B8. Coopérer avec d'autres établissements	Objectifs fixés récemment	Objectifs traditionnellement importants
Belgique (Com. fr.)[1]	37	14	51	44	26	51	23	32	24	91	83	62	83	41	78	56	51 (1.5)	68 (1.4)
Canada[1]	45	42	50	33	22	32	12	51	58	78	72	70	84	59	82	54	57 (0.7)	65 (0.7)
République tchèque	48	12	40	28	9	35	33	40	12	78	60	65	68	31	46	55	61 (1.1)	59 (1.3)
Danemark	38	8	42	40	37	38	34	33	47	88	77	68	89	62	84	50	55 (1.3)	66 (1.3)
Finlande[1]	42	17	22	25	19	28	11	26	74	96	87	92	98	94	98	87	52 (1.1)	72 (1.0)
France	21	28	36	35	21	44	30	39	40	94	86	78	91	50	75	57	51 (1.3)	67 (1.3)
Hongrie	64	11	15	19	8	36	14	28	37	89	60	82	91	76	85	84	60 (1.1)	65 (1.2)
Islande	66	22	34	34	31	42	37	55	89	82	96	82	97	85	93	70	68 (1.0)	70 (1.2)
Italie[1]	50	28	43	23	29	28	47	25	35	93	50	72	87	46	72	58	66 (1.4)	65 (1.7)
Japon	10	2	54	44	18	29	6	37	11	81	38	67	59	23	36	31	32 (1.4)	58 (1.5)
Luxembourg	32	n	14	24	26	37	15	29	74	86	72	62	100	86	100	86	41 (3.6)	67 (2.7)
Nouvelle-Zélande[1]	31	57	54	27	16	42	7	39	47	87	78	75	95	74	88	56	55 (0.9)	67 (1.1)
Norvège	26	15	33	38	22	26	5	40	63	93	99	87	93	71	90	69	45 (0.4)	68 (0.4)

ote : Toutes les données concernent les établissements utilisant des ordinateurs.
) Les erreurs types sont entre parenthèses.
. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES.

D7

© OCDE 2000

Tableau D7.5. **Pourcentage d'élèves dont les chefs d'établissement ont indiqué que les TIC avaient été très bénéfiques pour certains aspects de l'enseignement dans les établissements du 1er cycle du secondaire (1998-1999)**

	1 Apprentissage indépendant des élèves	2 Renforcement des connaissances des élèves faibles	3 Atténuation des écarts entre les niveaux de départ	4 Apprentissage de la recherche d'informations	5 Développement des compétences	6 Apprentissage à l'aide des mêmes matériels, au même rythme	7 Suivi par les enseignants de toutes les activités des élèves	8 Responsabilisation des élèves par rapport à leur travail	9 Respect du rythme de travail des élèves	10 Réalisation de projets communs par les élèves	11 Passage de tests autogéré par les élèves	12 Apprentissage par la pratique	13 Association de divers éléments des matières enseignées	Utilisation récente des TIC	Utilisation traditionnellement importante des TIC
elgique (Com fr.)[1]	7	7	5	24	7	4	3	12	16	9	2	9	6	37 (1.6)	25 (1.7)
anada[1]	28	19	11	68	24	8	48	12	20	24	4	34	16	56 (0.6)	57 (0.6)
épublique tchèque	40	12	32	48	44	14	40	24	46	14	8	43	36	51 (1.7)	55 (1.8)
anemark	24	30	18	58	26	2	8	5	33	45	3	26	24	62 (0.9)	46 (1.0)
nlande[1]	16	4	9	47	22	8	26	12	21	11	n	38	9	51 (1.0)	51 (1.3)
rance	15	20	10	26	13	6	12	7	19	14	3	21	12	44 (1.3)	42 (1.4)
ongrie	39	9	30	72	31	11	24	20	40	24	2	38	30	56 (1.4)	47 (1.6)
slande	5	22	19	19	19	8	22	8	26	8	3	11	2	47 (1.4)	46 (1.9)
talie[1]	10	13	5	35	23	6	12	4	11	15	4	33	21	41 (1.7)	43 (1.7)
apon	12	4	3	19	17	8	17	9	18	11	1	17	4	31 (1.5)	41 (1.6)
uxembourg	12	n	18	64	33	19	29	6	17	19	6	39	22	46 (3.1)	56 (3.7)
ouvelle-Zélande[1]	12	11	7	53	14	4	32	6	13	10	2	20	9	53 (1.1)	53 (0.9)
orvège	16	45	9	55	7	2	2	5	11	21	1	20	15	53 (0.4)	32 (0.4)

ote : Toutes les données concernent les établissements utilisant des ordinateurs.
) Les erreurs types sont entre parenthèses.
. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES.

© OCDE 2000

Tableau D7.6. **Pourcentage d'élèves d'établissements du 1er cycle du secondaire où, de l'avis des chefs d'établissements un problème particulier constituait un obstacle majeur à la réalisation des objectifs en matière de TIC (1998-1999)**

	1. Nombre d'ordinateurs insuffisant	2. Nombre d'exemplaires de logiciels insuffisant	3. Manque de variété des logiciels	4. Manque de temps des enseignants	5. Difficulté d'intégrer l'informatique à l'enseignement	6. Manque de personnel de surveillance	7. Difficulté d'intégrer les activités informatiques dans l'emploi du temps	8. Difficulté d'utilisation pour les élèves en difficulté	9. Web : utilisation non prévue dans l'emploi du temps	10. Web : pas de temps prévu pour l'expérimentation par les enseignants	11. Manque de place pour les installations	12. Manque d'intérêt des enseignants	13. Manque de connaissance/compétences des enseignants	14. Manque de possibilité de formation	15. Absence de mesures destinées à prévenir les vols/le vandalisme	16. Manque de soutien du Conseil d'administration	17. Faiblesse des infrastructures de télécommunication	18. Autres obstacles majeurs
elgique (Com. fr.)[1]	85	75	55	47	67	65	60	16	56	51	37	27	73	37	19	1	22	4
anada[1]	69	46	55	69	57	41	68	12	21	61	27	21	64	62	8	17	32	6
épublique tchèque	83	36	52	57	67	52	52	13	34	32	28	45	69	19	14	29	11	12
anemark	65	34	53	17	65	39	40	32	37	52	31	7	65	41	18	8	5	2
inlande[1]	72	37	48	49	46	40	70	13	21	42	28	30	79	38	6	14	7	3
rance	72	66	54	48	76	55	58	20	47	45	27	41	85	48	9	3	18	11
ongrie	70	55	56	46	57	44	49	13	35	39	26	18	68	41	6	n	29	8
slande	63	32	52	50	32	50	74	4	37	51	23	25	40	39	4	14	19	5
talie[1]	54	50	11	57	57	49	42	17	53	51	31	26	45	50	18	9	26	6
apon	63	51	67	70	42	60	45	10	41	3	15	29	60	49	12	25	41	4
uxembourg	65	33	14	41	81	83	62	53	70	23	46	59	80	29	22	17	9	26
ouvelle-Zélande[1]	64	38	34	76	70	26	71	13	26	63	34	18	69	54	6	1	11	10
orvège	77	34	52	54	66	39	42	12	28	36	17	17	70	49	14	27	14	m

ote : Toutes les données concernent les établissements utilisant des ordinateurs.
. Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage.
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES.

D7

Tableau D7.7. **Différents moyens de transfert des connaissances en matière de TIC parmi les enseignants du 1er cycle du secondaire, exprimé en pourcentage d'élèves (1998-1999)**

	1. Communications/contacts informels	2. Groupe de travail sur les TIC de l'établissement	3. Question régulièrement inscrite à l'ordre du jour des réunions du personnel	4. Lettre d'information périodique	5. Formation de leurs collègues par des enseignants ayant suivi une formation extérieure	6. Formation assurée par un organisme extérieur	7. Formation au sein des établissements	8. Formation assurée par le coordonnateur informatique	9. Absence de formation organisée	10. Transfert des connaissances concernant les TIC, autres moyens
elgique (Com fr)[1]	75	15	7	4	60	21	28	56	23	3
anada[1]	90	45	16	12	36	32	44	65	22	6
épublique tchèque	85	6	11	0	17	10	32	35	17	2
anemark	92	23	5	14	33	50	63	78	50	n
nlande[1]	67	7	3	2	19	33	45	72	14	9
rance	86	7	7	1	12	11	18	43	44	6
ongrie	30	21	7	14	25	17	25	29	36	13
slande	85	3	6	2	9	33	30	79	45	13
talie[1]	74	32	13	5	29	45	72	44	18	4
apon	72	18	8	3	14	41	38	41	18	2
uxembourg	89	6	n	n	24	52	43	74	52	4
ouvelle-Zélande[1]	90	61	13	12	31	38	61	74	20	1
orvège	87	16	4	1	16	38	61	73	22	6

ote : Toutes les données concernent les établissements utilisant des ordinateurs
Ces pays ne répondent pas à tous les critères d'échantillonnage
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/SITES

© OCDE 2000

INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE A L'ISSUE DE LA FORMATION

E

Emploi et formation sont étroitement liés, cette dernière ayant deux effets évidents sur la productivité économique. D'une part, la formation peut contribuer au développement des connaissances, lequel se traduit par des avancées technologiques et des gains de productivité globale. D'autre part, elle offre aux travailleurs le moyen d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences, leur permettant ainsi de mieux accomplir certaines tâches et de s'adapter plus facilement à l'évolution des compétences professionnelles requises. Sur un marché du travail libéralisé, l'efficacité d'un système éducatif se mesure notamment d'après la capacité des individus de trouver et de conserver un emploi, et d'après les salaires que les employeurs sont prêts à offrir pour un niveau donné de qualification. L'adéquation entre les qualifications des travailleurs et les emplois proposés figure parmi les grandes préoccupations des décideurs.

L'indicateur E1 étudie la relation entre le niveau de formation et l'activité, en examinant tout d'abord les taux d'activité, puis les taux de chômage.

Le passage de l'école à la vie active est une période cruciale pour les jeunes. C'est le moment de la confrontation entre les connaissances et les compétences transmises par le système éducatif, et les qualifications exigées sur le marché du travail. Le degré d'adaptation des connaissances scolaires ou universitaires aux compétences et aux performances exigées dans la vie professionnelle, ainsi que les habitudes de travail acquises à ce stade, déterminent en grande partie les conditions d'insertion sociale ainsi que l'activité et les revenus futurs.

Les jeunes représentent le principal gisement de nouvelles compétences dans nos sociétés. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la politique de l'éducation vise à les encourager à terminer au moins leurs études secondaires. Du fait de l'élévation du niveau de qualification des emplois, les personnes peu instruites sont souvent gravement pénalisées sur le marché du travail. Malgré la progression des niveaux de formation, le chômage touche beaucoup de jeunes. Les différences de taux de chômage selon le niveau d'instruction montrent dans quelle mesure une formation de niveau plus élevé peut améliorer les perspectives économiques des jeunes.

Le taux de chômage des jeunes par groupe d'âge est l'indicateur le plus couramment utilisé pour décrire les problèmes de transition entre l'école et la vie active. Il ne donne cependant qu'une vision partielle de la réalité. Introduire un indicateur mesurant le chômage des jeunes en pourcentage de l'ensemble de la population, et prenant uniquement en compte les jeunes qui ne sont plus scolarisés, permet de cerner le segment de la population qui devrait être la cible des politiques d'éducation ou des politiques en faveur de l'emploi des jeunes.

L'indicateur E2 illustre la situation au regard de l'association emploi-études des jeunes appartenant aux groupes d'âge 15-19 ans, 20-24 ans et 25-29 ans dans un certain nombre de pays de l'OCDE, et la situation d'ensemble des jeunes de 15 à 29 ans. Les jeunes qui cumulent emploi et études peuvent soit être inscrits dans des programmes emploi-études, soit occuper un emploi à temps partiel en dehors des heures de cours. En outre, de nombreux jeunes cumulent leurs études et un emploi rémunéré. Avec

© OCDE 2000

l'âge, le pourcentage de jeunes scolarisés diminue, et par conséquent le pourcentage de ceux qui étudient tout en travaillant diminue aussi. L'entrée dans l'âge adulte correspond généralement à la fin de la formation initiale et au premier contact avec le monde du travail. Dans certains pays, formation et emploi se succèdent dans le temps pour la grande majorité des jeunes, alors que dans d'autres les deux peuvent prendre place simultanément. Les différentes modalités d'association emploi-études, peuvent avoir des effets non négligeables sur le succès du processus de transition.

L'indicateur E3 rend compte des spécificités de la situation des jeunes face à l'emploi. Il vise à déterminer quels sont les types d'emploi proposés aux jeunes à leur sortie du système éducatif. Le travail à temps partiel tend à se développer, de même que les contrats à durée déterminée et les emplois temporaires. La réglementation du marché du travail est cependant très différente d'un pays à l'autre. Le développement du travail à temps partiel chez les jeunes correspond dans une certaine mesure à l'évolution de l'emploi observée chez les adultes. Dans l'ensemble, les jeunes de 20 à 29 ans qui ont terminé leurs études n'ont pas une propension plus forte à occuper des emplois à temps partiel. On ne peut pas en dire autant pour les emplois à durée déterminée ou temporaires. Les jeunes semblent être plus souvent recrutés sur des contrats temporaires, ce qui peut correspondre à une stratégie d'ajustement ou à une période d'essai aussi bien pour le titulaire du poste que pour l'employeur. Malgré l'allongement considérable de la durée des études, de nombreux jeunes sont menacés d'exclusion car ils ne sont plus scolarisés et n'ont pas d'emploi, ce qui signifie qu'ils sont au chômage ou inactifs. Pour obtenir le statut de chômeur, ils doivent être activement à la recherche d'un emploi, à défaut de quoi ils seront considérés comme inactifs. Cette situation est particulièrement préoccupante pour les plus jeunes, dont beaucoup n'ont ni statut professionnel ni le statut de chômeur et n'ont droit à aucune couverture sociale.

L'indicateur E4 montre la situation des jeunes entre 15 et 29 ans et donne un aperçu des principales tendances caractérisant le passage de l'école à la vie active. En supposant que les caractéristiques du système scolaire et du marché du travail restent inchangées au cours des quinze prochaines années, l'indication du nombre moyen d'années qu'un jeune peut espérer passer dans le système éducatif et dans différentes situations vis-à-vis de l'emploi donne une idée précise des caractéristiques de l'entrée dans la vie active des jeunes âgés de 15 ans aujourd'hui. Le nombre d'années passées en formation a considérablement augmenté entre 1985 et 1996, puis la progression s'est ralentie à partir de 1996. Il est intéressant de noter qu'en valeur absolue, les jeunes peuvent espérer rester moins longtemps au chômage après avoir terminé leurs études qu'il y a dix ans. Les disparités les plus importantes entre les pays concernent la durée moyenne que les jeunes sont susceptibles de passer au chômage quand ils se présentent sur le marché du travail.

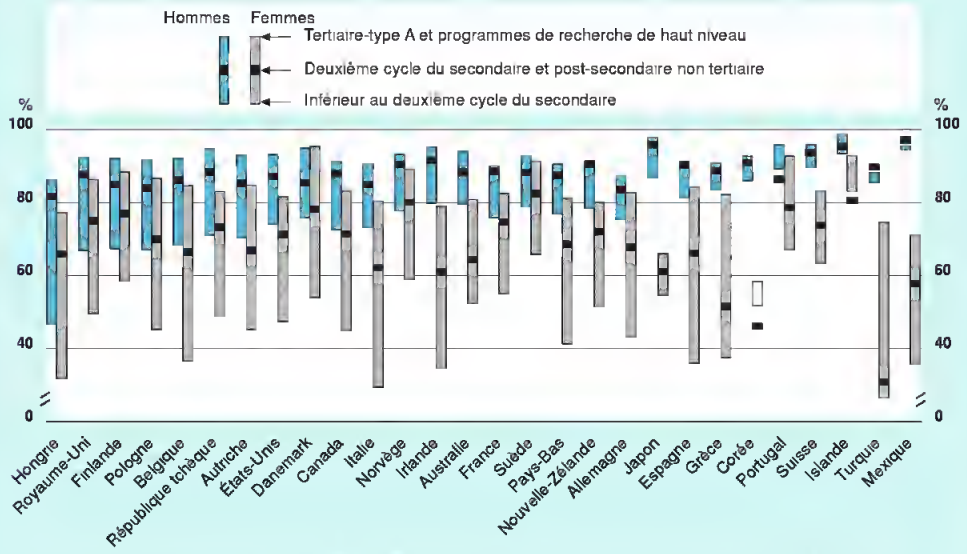
Les écarts de salaires, et en particulier les revenus supplémentaires procurés par un haut niveau d'études, font partie des éléments qui incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le maintenir. L'avantage économique lié à des études tertiaires peut être mesuré par comparaison des revenus annuels moyens des diplômés du tertiaire avec ceux des diplômés de fin d'études secondaires. Aussi **l'indicateur E5** présente-t-il les revenus des travailleurs selon leur niveau de formation en les comparant à ceux des personnes qui ne sont pas allées au-delà du deuxième cycle du secondaire.

© OCDE 2000

TAUX D'ACTIVITÉ SELON LE NIVEAU DE FORMATION

- Les taux d'activité des hommes augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE. A peu d'exceptions près, les taux d'activité des hommes diplômés de l'enseignement supérieur sont nettement plus élevés que ceux des hommes qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle du secondaire. Les écarts de taux d'activité chez les hommes sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau.
- Les taux d'activité des femmes ayant une formation inférieure au deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme universitaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays sauf quatre, mais à l'exception d'un seul pays, ils restent partout inférieurs à ceux des hommes.
- Les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation. Bien que des différences de taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, ces différences sont nettement moins marquées que chez les personnes ayant un faible niveau de formation.

Graphique E1.1. **Taux d'activité de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe (1998)**



En Corée, les femmes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire ont un taux d'activité plus élevé que celles qui ont une formation de niveau tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau. Ce pays est représenté par une barre blanche.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux d'activité entre les hommes ayant une formation de niveau tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau et ceux ayant une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE.

E1

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur mesure la relation entre le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi.

Les marchés du travail des pays de l'OCDE sont désormais de plus en plus tributaires de l'offre régulière de main-d'œuvre instruite pour poursuivre leur développement économique et conserver leur compétitivité. Dans la mesure où le niveau de compétences tend à s'élever en même temps que le niveau de formation, le coût de l'inactivité des diplômés de l'enseignement supérieur augmente lui aussi. De plus, compte tenu du vieillissement démographique dans les pays de l'OCDE, l'augmentation des taux d'activité peut avoir pour effet une diminution des taux de dépendance ainsi qu'un allégement du financement public des régimes de pensions.

Cet indicateur étudie la relation entre le niveau de formation et l'activité en examinant tout d'abord les taux d'activité, puis les taux de chômage. L'adéquation entre les qualifications de la main-d'œuvre et les emplois proposés figurent parmi les grandes préoccupations des décideurs.

Observations et explications

Taux d'activité

Les différences de taux d'activité entre pays sont moins marquées pour les hommes que pour les femmes.

Les variations des taux globaux d'activité dans les pays de l'OCDE sont principalement imputables aux différences de taux d'activité chez les femmes. Ces taux varient à l'intérieur d'une fourchette plus large que ceux des hommes, allant de moins de 50 pour cent en Grèce, en Italie, au Mexique et en Turquie, à 75 pour cent ou plus dans les pays nordiques. De même, le taux d'activité global des hommes âgés de 25 à 64 ans est compris entre moins de 80 pour cent en Italie et en Hongrie et plus de 90 pour cent en Corée, au Japon, en Islande, au Mexique et en Suisse (tableau E1.1). Deux des facteurs qui expliquent en partie ces disparités, et qui ont généralement la même incidence, sont la prolongation des études et l'inactivité.

Les taux d'activité des hommes augmentent avec le niveau de formation dans la plupart des pays de l'OCDE.

Les taux d'activité des hommes augmentent généralement avec le niveau de formation. A l'exception du Mexique et de la Turquie où cette tendance est moins marquée, les taux d'activité des hommes diplômés de l'enseignement supérieur sont nettement plus élevés que ceux des hommes qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle du secondaire. L'écart va de quelques points de pourcentage à 7 ou 9 points en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Pologne ou au Portugal. Peu important entre 35 et 44 ans, âge de la pleine activité, l'écart est surtout le fait des retraits plus précoces du marché du travail des personnes les moins qualifiées. Après 55 ans, les plus diplômés prolongent leur activité plus que les autres.

Les écarts de taux d'activité chez les hommes sont particulièrement prononcés entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui ont une formation inférieure à ce niveau.

Les écarts de taux d'activité chez les hommes de 25 à 64 ans sont en général plus prononcées entre les titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. Dans 16 pays de l'OCDE sur 28, cet écart est supérieur à 10 points de pourcentage. L'exemple le plus extrême est celui de la Hongrie, où la proportion d'actifs parmi les hommes n'ayant pas accompli un cycle d'études secondaires complet est de 50 pour cent, alors qu'elle dépasse 80 pour cent chez ceux qui ont achevé le deuxième cycle du secondaire. Toutefois, les différences de taux d'activité entre les hommes peu instruits et ceux qui ont un niveau de formation plus élevé sont faibles en Corée, en Grèce, en Islande, au Mexique, au Portugal et en Turquie (où les taux d'activité sont généralement élevés à tous les niveaux de formation).

© OCDE 2000

Chez les femmes, les disparités de taux d'activité selon le niveau de formation sont encore plus marquées.

En revanche, on observe d'importants écarts de taux d'activité chez les femmes de 25 à 64 ans, non seulement entre celles qui ont une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et celles qui ont atteint ce niveau (20 points de différence ou plus dans 16 pays de l'OCDE sur 28), mais aussi entre les diplômées du deuxième cycle du secondaire et celles qui ont un diplôme universitaire (10 points de différence ou plus dans 20 pays). Font exception à cette règle la Corée, la France et le Japon, où les taux d'activité des femmes ayant une formation de niveau 2e cycle secondaire sont proches de ceux des femmes diplômées de l'université (5 à 7 points de différence).

Les taux d'activité des femmes ayant une formation inférieure au deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas.

Les taux d'activité des femmes ayant une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire sont particulièrement bas, puisqu'ils s'établissent à 50 pour cent en moyenne dans les pays de l'OCDE et à 33 pour cent ou moins en Hongrie, en Irlande, en Italie et en Turquie. Les taux d'activité des femmes titulaires d'un diplôme universitaire avoisinent ou dépassent 80 pour cent dans tous les pays à l'exception de la Corée, du Japon, du Mexique et de la Turquie, mais restent partout, sauf au Danemark, inférieurs à ceux des hommes.

Les écarts de taux d'activité entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation.

Bien que des différences de taux d'activité selon le sexe subsistent chez les individus les plus instruits, ces différences sont nettement moins marquées que chez les personnes ayant un faible niveau de formation. En moyenne dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les taux d'activité des hommes et des femmes diminue de 10 points de pourcentage chaque fois que l'on progresse d'un niveau dans l'échelle des formations : d'environ 30 points pour un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, cet écart tombe à 20 points pour une formation du deuxième cycle du secondaire et à 10 points pour une formation de niveau tertiaire.

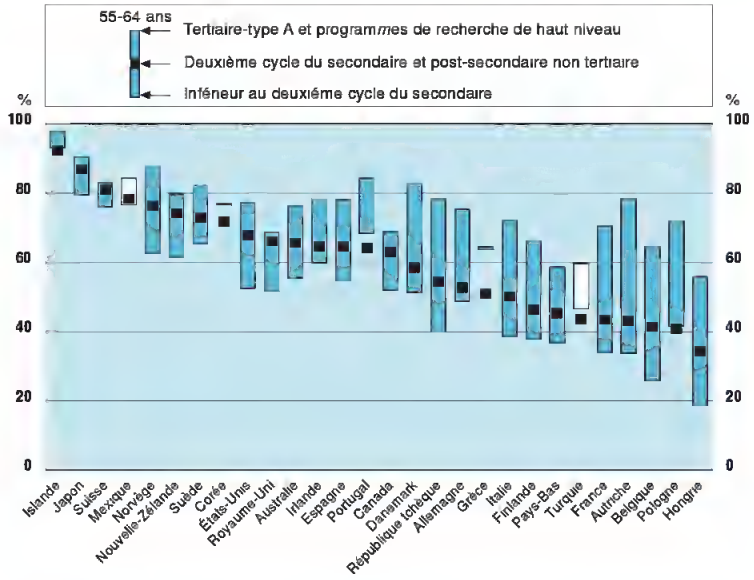
Chez les hommes, les différences de taux d'activité selon le niveau de formation sont dues en grande partie aux disparités au sein de la population âgée.

Les différences de taux d'activité des hommes selon leur niveau de formation sont largement déterminées par les différences existant au sein de la population âgée, en particulier chez les hommes âgés de 55 à 64 ans (tableau E1.1 et graphique E1.2). Alors que la proportion d'actifs chez les 55-64 ans en possession d'un diplôme universitaire est supérieure à 70 pour cent dans 17 pays de l'OCDE sur 28, seuls la Corée, la Grèce, le Mexique et la Turquie atteignent des taux d'activité similaires chez les hommes ayant un niveau de formation inférieur au second cycle du secondaire. Chez les femmes, les différences de taux d'activité selon le niveau de formation sont relativement importantes pour tous les groupes d'âge.

Ces tendances peuvent être expliquées par plusieurs facteurs. Dans la mesure où les revenus tendent à augmenter avec le niveau de formation, l'incitation monétaire à travailler est d'autant plus grande que le niveau de formation est élevé. De plus, les personnes les plus qualifiées occupent généralement des postes plus intéressants, plus stimulants et à plus haut niveau de responsabilité, ce qui les incite encore plus à rester en activité. A *contrario*, les travaux physiques pénibles que doivent souvent accomplir les personnes les moins qualifiées peuvent entraîner des retraits d'activité plus précoces. En outre, les restructurations industrielles opérées dans de nombreux pays ont restreint les possibilités d'emploi s'offrant aux travailleurs sans qualification, dont beaucoup se sont retirés du marché du travail parce qu'ils pouvaient bénéficier de dispositifs de préretraite ou à cause d'une pénurie d'emplois. Enfin, les femmes ont toujours présenté un niveau de formation et un taux

© OCDE 2000

Graphique E1.2. **Taux d'activité des hommes âgés de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation (1998)**



Au Mexique et en Turquie, les personnes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire ont un taux d'activité plus élevé que celles ayant un niveau tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau. Ces pays sont représentés par des barres blanches.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'activité des hommes âgés de 55 à 64 ans ayant une formation de niveau deuxième cycle secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE

Les différences de taux d'activité des hommes sont largement déterminées par les différences des niveaux de formation atteints par la population âgée, en particulier des hommes de 55 à 64 ans.

d'activité plus faibles que ceux des hommes, et malgré des avancées considérables au cours des dernières décennies, leurs taux actuels d'activité témoignent toujours de l'incidence de facteurs hérités du passé.

Taux de chômage selon le niveau de formation

Les personnes ayant un faible niveau de formation sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont moins de chances de trouver un emploi.

Le taux de chômage permet de mesurer l'aptitude d'une économie à offrir des emplois à tous ceux qui souhaitent travailler. Dans la mesure où le niveau de formation est un indicateur des qualifications acquises, il renseigne les employeurs sur les connaissances et les aptitudes des candidats à l'embauche, ainsi que sur leur efficacité potentielle au travail. Les perspectives d'emploi de personnes ayant des niveaux de formation différents dépendent à la fois des besoins du marché du travail et de l'offre de main-d'œuvre à chaque niveau de formation. Par conséquent, les personnes les moins instruites sont particulièrement exposées aux risques de marginalisation économique car elles sont plus susceptibles de ne pas faire partie de la population active et ont moins de chance de trouver un emploi si elles en recherchent activement un.

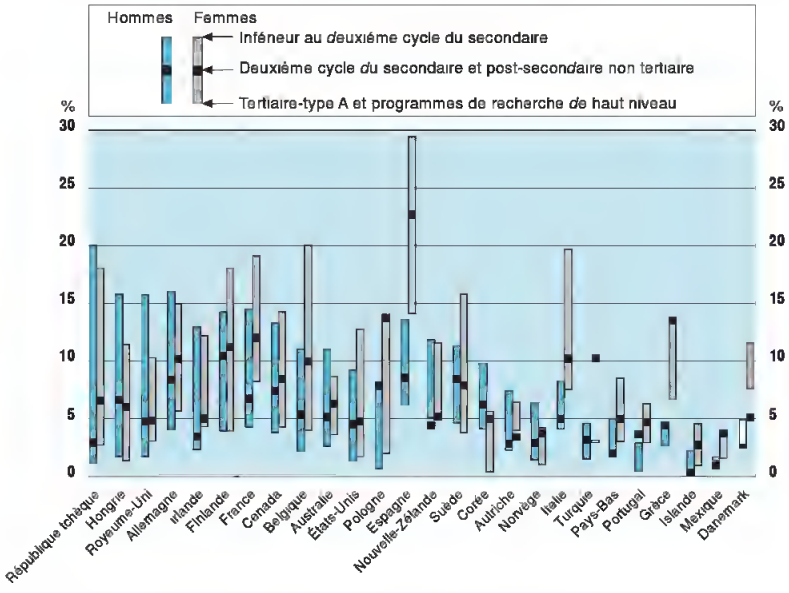
© OCDE 2000

Dans 15 pays de l'OCDE sur 27, les hommes âgés de 25 à 64 ans qui n'ont pas atteint le niveau de la fin des études secondaires ont plus de 1.5 fois plus de risques d'être au chômage que ceux qui ont terminé leurs études secondaires. Dans un nombre à peu près équivalent de pays, le taux de chômage des hommes ayant un diplôme de fin d'études secondaires est au moins 1.5 fois plus élevé que celui des diplômés universitaires. Chez les diplômés du tertiaire, dans 12 pays sur 21, les taux de chômage des adultes ayant suivi des formations courtes à orientation professionnelle (CITE 5B) sont supérieurs d'au moins 20 pour cent à ceux des adultes ayant suivi des formations plus théoriques ou plus longues correspondant au niveau CITE 5A (tableau E1.2). Dans la plupart des pays, les écarts de taux de chômage selon le niveau de formation sont particulièrement marqués chez les hommes âgés de 30 à 44 ans.

Les taux de chômage sont d'autant plus bas que le niveau de formation est élevé.

On observe la même relation entre taux de chômage et niveau de formation chez les femmes, mais l'écart entre celles qui n'ont pas dépassé le second cycle du secondaire et les titulaires d'un diplôme universitaire est encore plus important dans de nombreux pays (graphique E1.3).

Graphique E1.3. **Taux de chômage de la population âgée de 30 à 44 ans, selon le niveau de formation et le sexe (1998)**



Dans la plupart des pays, les écarts de taux de chômage selon le niveau de formation sont particulièrement marqués chez les hommes âgés de 30 à 44 ans.

Au Danemark, le taux de chômage est plus élevé chez les personnes ayant une formation de niveau tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau que chez celles ayant une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire. Ce pays est représenté par une barre blanche.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence du taux de chômage entre les hommes ayant une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire et ceux ayant une formation de niveau tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE

© OCDE 2000

L'importance du chômage selon le niveau de formation varie d'un pays à l'autre en fonction de plusieurs facteurs.

Les écarts importants observés d'un pays à l'autre dans les taux de chômage parmi les personnes peu instruites tiennent à plusieurs facteurs. Dans certains pays, surtout en Espagne et en Finlande, les taux de chômage élevés touchant cette catégorie de personnes reflètent les difficultés du marché du travail dont elles sont les principales victimes. Les taux de chômage des personnes sans diplôme de fin d'études secondaires sont aussi relativement élevés dans certains pays où les marchés du travail sont moins réglementés (Canada, États-Unis et Royaume-Uni), mais non dans d'autres (Australie et Nouvelle-Zélande). En revanche, dans les pays où l'agriculture emploie toujours un grand nombre de personnes (Corée, Grèce, Portugal et Turquie), les taux de chômage des personnes n'ayant pas atteint le deuxième cycle du secondaire sont généralement faibles. Enfin, dans les pays où la situation du marché du travail est dans l'ensemble particulièrement favorable (Autriche et Norvège), les travailleurs semblent trouver un emploi, quel que soit leur niveau de formation (tableau E1.2).

Chômage des jeunes selon le niveau de formation

Les jeunes représentent la source principale de nouvelles compétences dans nos sociétés. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la politique de l'éducation vise à les encourager à terminer au moins leurs études secondaires. Du fait de l'élévation du niveau de qualification requis pour les emplois, les personnes à faible niveau de formation sont souvent gravement pénalisées sur le marché du travail. Malgré la progression des niveaux de formation, le chômage touche beaucoup de jeunes. Les différences de ratios emploi/population selon le niveau de formation montrent dans quelle mesure une formation complémentaire peut améliorer les perspectives économiques des jeunes.

Les taux de chômage des personnes n'ayant pas atteint le niveau de fin d'études secondaires sont très élevés dans un certain nombre de pays, et bien qu'ils reculent avec l'âge, ils restent en général à des niveaux assez importants.

Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des jeunes âgés de 20 à 24 ans ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire était de 19 pour cent en moyenne en 1998. Il s'établissait à 10 pour cent environ ou moins en Autriche, au Danemark, en Islande, au Mexique, aux Pays-Bas, au Portugal et en Turquie et à 30 pour cent environ ou plus en Belgique, en Espagne, en Finlande, en France et en Italie. Le chômage des jeunes âgés de 25 à 29 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires du deuxième cycle reste un phénomène persistant; dans cette tranche d'âge, le taux de chômage s'élevait à 15 pour cent en moyenne en 1998 et il atteignait même 25 pour cent ou plus en Espagne, en France et en République tchèque.

Dans la plupart des pays, les taux de chômage diminuent lorsque l'âge et le niveau de formation augmentent. Les diplômés de l'université âgés de 25 à 29 ans ont des perspectives d'emploi plutôt favorables, affichant des taux de chômage inférieurs à 7 pour cent dans 17 pays de l'OCDE sur 26. Néanmoins, les taux restent élevés pour un petit groupe de pays, dépassant 10 pour cent en France et en Turquie, et 20 pour cent en Espagne, en Grèce et en Italie. C'est aussi dans ces pays que les disparités de taux de chômage entre hommes et femmes sont les plus grandes, celles-ci connaissant les taux les plus élevés dans tous les cas (tableau E1.3*b*).

© OCDE 2000

En général, le taux de chômage des jeunes de 25 à 29 ans, en particulier de ceux ayant un niveau de formation inférieur à l'enseignement tertiaire, est étroitement associé à la situation générale du marché du travail. Dans les pays où les taux de chômage sont élevés parmi les jeunes travailleurs, les taux de chômage des jeunes âgés de 25 à 29 ans diplômés de l'enseignement secondaire sont également élevés.

Des taux de chômage élevés parmi les jeunes de 25 à 29 ans sont largement liés à la situation générale du marché du travail.

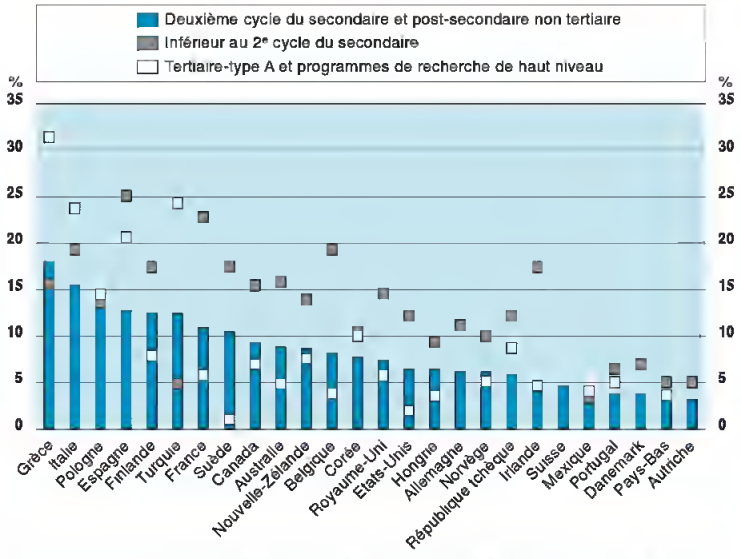
L'achèvement des études secondaires du deuxième cycle réduit en moyenne le taux de chômage des jeunes de 20 à 24 ans d'environ 5 points de pourcentage, et celui des jeunes de 25 à 29 ans d'environ 4 points (graphique E1.4). Dans 18 pays sur 26, la proportion de chômeurs parmi les jeunes de 20-24 ans ayant une formation de niveau deuxième cycle secondaire et de niveau post-secondaire non tertiaire est inférieure à 10 pour cent. Par contre, parmi les jeunes ayant une formation de niveau inférieur au deuxième cycle du secondaire, la proportion de chômeurs n'est inférieure à 10 pour cent que dans huit pays. Dans la mesure où une formation de niveau deuxième cycle secondaire est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, de nombreux jeunes n'ayant pas atteint ce niveau peuvent s'attendre à rencontrer des problèmes d'emploi tout au long de leur vie (tableau E1.3*b*).

Chez les jeunes n'ayant pas terminé leurs études secondaires, les taux de chômage sont en moyenne une fois et demie plus élevés que parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Dans un petit groupe de pays, même les jeunes âgés de 20 à 24 ans ayant terminé leurs études secondaires du deuxième cycle connaissent des taux de chômage supérieurs à 10 pour cent. Quant à ceux qui ont une formation de niveau universitaire, probablement de premier cycle compte tenu de leur âge, ils sont confrontés dans certains pays à des taux de chômage considérables lorsqu'ils se présentent sur le marché de l'emploi. Le taux de chômage de ce

Dans certains pays, une formation de niveau deuxième cycle secondaire ou même de niveau universitaire ne garantit pas un emploi.

Graphique E1.4. **Ratio chômage/population des jeunes de 20 à 24 ans selon le niveau de formation (1998)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du ratio chômage/population des personnes diplômées du deuxième cycle du secondaire et ayant un niveau post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE

Dans la mesure où une formation de niveau deuxième cycle secondaire est désormais la norme dans la plupart des pays de l'OCDE, de nombreux jeunes n'ayant pas atteint ce niveau peuvent s'attendre à rencontrer des problèmes d'emploi tout au long de leur vie.

E1

© OCDE 2000

groupe d'âge dépasse 20 pour cent en Espagne, en Grèce, en Italie et en Turquie.

Taux de chômage et ratio jeunes non scolarisés au chômage/population des jeunes

Le taux de chômage des jeunes par groupe d'âge est l'indicateur le plus couramment utilisé pour décrire les problèmes liés au passage de l'école à la vie active. Il ne donne cependant qu'une vue partielle de la situation. En effet, compte tenu des différences de durée des études, un même taux peut s'appliquer à des segments très différents de la population jeune. Lorsque la quasi-totalité des jeunes d'une tranche d'âge sont encore scolarisés, le taux de chômage ne se rapporte qu'à la petite minorité présente sur le marché du travail. Les taux peuvent paraître très élevés, en particulier pour les groupes d'âge les plus jeunes correspondant à ceux qui ont arrêté leurs études de bonne heure avec de faibles qualifications, alors qu'en réalité seule une petite fraction du groupe d'âge concerné est effectivement au chômage. L'introduction d'un indicateur qui rapporte le nombre des jeunes non scolarisés au chômage à l'ensemble de la population juvénile permet de cerner le groupe de population le plus significatif du point de vue des politiques d'éducation ou des politiques en faveur de l'emploi des jeunes. En effet, les jeunes qui cherchent du travail tout en poursuivant des études n'ont pas la même attitude vis-à-vis du marché du travail que ceux qui se présentent sur ce marché à la fin de leur formation; les premiers recherchent généralement un emploi à temps partiel ou temporaire qui soit compatible avec leurs études.

Le choix de l'indicateur a une influence sensible sur les résultats.

Le tableau E1.4 fait apparaître une différence significative d'un point de vue statistique en ce qui concerne les très jeunes gens. Dans la tranche d'âge 15-19 ans, le chômage concerne uniquement les jeunes qui ont arrêté leurs études tôt, c'est-à-dire les moins qualifiés. Mesuré à une période où les jeunes les plus défavorisés cherchent théoriquement à entrer sur un marché du travail qui leur est particulièrement inaccessible, les taux de chômage sont élevés, atteignant plus de 20 pour cent en moyenne et jusqu'à 30 ou 40 pour cent dans certains cas. Mais se limiter aux jeunes qui sont sortis le plus tôt du système éducatif donne une image trompeuse de la réalité. Si on rapporte le nombre de chômeurs appartenant au groupe d'âge 15-19 à l'ensemble des effectifs du groupe d'âge, on obtient des taux de 3.5 pour cent en moyenne, ce qui signifie que le problème a une toute autre dimension.

Plus le groupe d'âge est jeune et plus le nombre moyen d'années d'études est élevé dans un pays donné, plus l'écart entre les deux indicateurs est important.

Aux âges où la plupart des jeunes se présente sur le marché du travail, c'est-à-dire après 20 ans, les taux de chômage des jeunes actifs et de la population jeune dans son ensemble se situent encore à des niveaux très différents. Les taux de chômage des jeunes âgés de 20 à 24 ans varient considérablement dans les pays étudiés. Ils se situent entre 5 et moins de 10 pour cent dans certains pays (Corée, États-Unis, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Suisse), mais atteignent jusqu'à 30 pour cent ou plus en Espagne, en Finlande, en Grèce et en Italie. Dans le second groupe de pays, les jeunes rencontrent des conditions d'insertion professionnelle particulièrement difficiles. Étant donné l'âge moyen élevé de sortie du système éducatif dans ces pays, les jeunes de 20 à 24 ans présents sur le marché du travail ont quitté l'école tôt avec un faible niveau de qualification, ou sont depuis peu de temps sur le marché du travail. Ce handicap relatif est particulièrement marqué dans des pays comme la Finlande, où l'âge moyen de sortie du système éducatif est

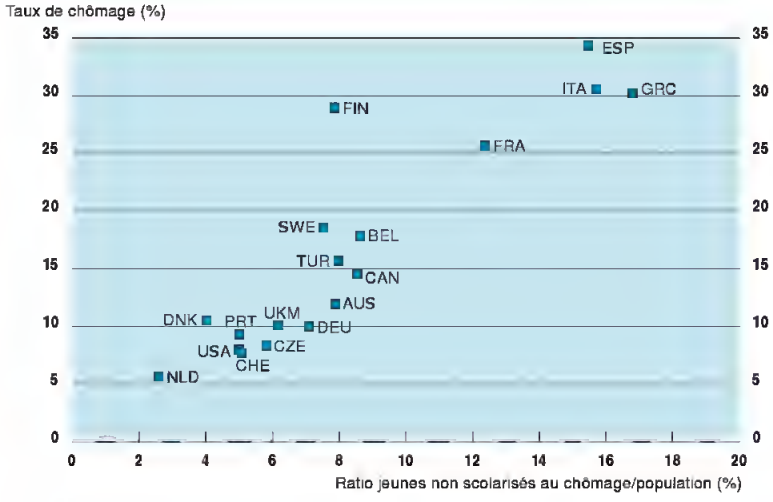
© OCDE 2000

supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE et où près de la moitié des jeunes de ce groupe d'âge sont encore scolarisés (voir tableaux E4.1 et E2.1 commentés dans les sections suivantes).

Si l'on rapporte le nombre de chômeurs – parmi les jeunes qui ne sont plus scolarisés – à l'ensemble des effectifs du groupe d'âge, le tableau apparaît beaucoup moins sombre et les différences entre pays sont moins marquées. Compte tenu de sa proportion élevée d'étudiants, la Finlande affiche alors un taux de chômage modeste, inférieur à la moyenne de l'OCDE, et dans l'ensemble la situation des jeunes de 20 à 24 ans vis-à-vis de l'emploi ne semble pas particulièrement préoccupante. Pour les autres pays, le classement est assez semblable pour les deux indicateurs, mais les écarts de résultats sont plus réduits. La proportion de chômeurs dans l'ensemble du groupe d'âge est comprise entre 5 et 9 pour cent, ce qui change la dimension du problème. Les taux de chômage les plus élevés se situent autour de 16 pour cent. Le graphique E1.5 montre que dans un groupe de pays incluant l'Espagne, la France, la Grèce et l'Italie, les conditions d'insertion professionnelle des jeunes semblent être particulièrement difficiles quels que soient l'indicateur utilisé et le groupe d'âge considéré.

L'utilisation de ce nouvel indicateur fournit également des informations sur les différences hommes/femmes. A l'intérieur du groupe d'âge 15-29, le taux de chômage des jeunes femmes est plus élevé que celui des hommes dans 12 pays sur 19. L'écart est souvent considérable, en particulier lorsque le taux de chômage est très élevé en général. La situation est cependant différente quand on considère la proportion de jeunes femmes au chômage dans l'ensemble des effectifs d'un groupe d'âge. Selon cet indicateur, la proportion de jeunes femmes au chômage n'est supérieure à celle des hommes que dans neuf des 18 pays ayant communiqué des données, et l'écart entre les ratios

Graphique E1.5. **Taux de chômage des jeunes et ratio jeunes non scolarisés au chômage/population, pour le groupe d'âge 20-24 ans (1998)**



Source : OCDE

Dans certains pays comme l'Espagne, la France, la Grèce et l'Italie, les conditions d'insertion professionnelle des jeunes semblent être particulièrement difficiles.

E1

© OCDE 2000

masculins et féminins est moins prononcé. Si la proportion de jeunes femmes au chômage est souvent plus faible, c'est parce que celles-ci ont tendance à prolonger davantage leurs études ou parce qu'elles se retirent du marché du travail plus ou moins volontairement.

Après 25 ans, la majorité des jeunes est en activité. Le taux de chômage et la proportion de chômeurs par rapport à la tranche d'âge tendent à se rapprocher tout en restant à des niveaux d'autant plus différents selon les pays que les études sont prolongées et l'inactivité fréquente. Un bon groupe de pays enregistre des taux de chômage inférieurs à 10 pour cent, ce qui correspond à une situation des jeunes stabilisée sur le marché du travail, en moyenne cinq à six ans après la sortie du système éducatif. D'autres, déjà cités à propos de la situation des 20-24 ans, témoignent d'une spécificité défavorable à l'insertion des jeunes. Les taux de chômage y dépassent les 15 pour cent. Il s'agit à la fois de pays méditerranéens et de pays nordiques. Cependant, si on observe la proportion de chômeurs par rapport à la tranche d'âge, ce qui revient en partie à tenir compte dans la comparaison de la durée différente des études, le paysage est encore un peu modifié. Si l'Espagne, la Grèce et l'Italie affichent toujours une très forte proportion de chômeurs, la Finlande, le Danemark et la Suède se retrouvent au même niveau que bon nombre d'autres pays avec une proportion qui tourne autour de 8 pour cent. La France occupe ici une position intermédiaire.

DÉFINITIONS

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active.

Le taux d'activité d'un groupe d'âge donné est égal au pourcentage de personnes appartenant à ce groupe d'âge qui sont soit pourvues d'un emploi, soit au chômage, ces deux situations étant définies selon les lignes directrices du Bureau international du travail (BIT).

Les chômeurs sont définis comme des personnes sans travail, à la recherche d'un travail et disponibles pour travailler. Les personnes pourvues d'un emploi sont les personnes qui, durant la semaine de référence : *i*) ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs non salariés et travailleurs familiaux non rémunérés) ou *ii*) avaient un emploi, mais étaient temporairement absentes de leur travail (pour raison de maladie ou d'accident, de congé ou de vacances, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé maternité ou parental, etc.) et avaient un lien formel avec leur emploi.

Le taux de chômage est égal au nombre de chômeurs divisé par le nombre de personnes dans la population active (multiplié par 100). La désignation des niveaux de formation est basée sur les définitions de la CITE 97.

Dans le tableau E1.4, les taux de chômage et les ratios jeunes non scolarisés au chômage/population ont été calculés à partir de données extraites d'enquêtes sur la population active indiquant la proportion de jeunes dans chaque situation aux différents âges. Les différentes situations vis-à-vis de l'emploi sont définies selon les lignes directrices du BIT. Cet indicateur est basé sur des données provenant de la collecte spéciale effectuée pour l'indicateur E2, ce qui explique certaines différences par rapport aux chiffres présentés au tableau E1.3*a*.

© OCDE 2000

Tableau E1.1. **Taux d'activité de la population âgée de 25 à 64 ans et de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe (1998)**

		25-64 ans					55-64 ans				
		Inférieur au 2e cycle du secondaire	Secondaire, 2e cycle et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2e cycle du secondaire	Secondaire, 2e cycle et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
		CITE 0/1/2	CITE 3 (A/B/C)/4	CITE 5B	CITE 5A/6		CITE 0/1/2	CITE 3 (A/B/C)/4	CITE 5B	CITE 5A/6	
Pays de l'OCDE											
Australie	Hommes	81	89	92	94	87	56	66	73	76	63
	Femmes	55	66	78	82	64	27	34	54	62	33
Autriche[1]	Hommes	72	86	89	93	84	34	43	61	78	43
	Femmes	48	68	81	85	63	15	19	31	39	18
Belgique	Hommes	70	87	91	92	81	26	42	39	65	34
	Femmes	40	68	81	85	59	10	19	23	40	14
Canada	Hommes	74	88	94	92	87	52	63	69	69	60
	Femmes	47	73	82	84	71	27	44	52	51	39
République tchèque	Hommes	72	89	a	95	88	40	54	a	78	55
	Femmes	51	74	a	84	71	13	27	a	63	24
Danemark	Hommes	77	86	92	95	86	51	59	80	83	61
	Femmes	56	79	87	96	76	28	52	56	87	44
Finlande[1]	Hommes	69	86	88	92	81	38	46	55	66	44
	Femmes	60	78	85	89	75	33	44	53	70	40
France	Hommes	77	89	93	91	85	34	43	55	71	41
	Femmes	57	76	83	83	69	27	35	41	64	31
Allemagne	Hommes	77	84	93	88	85	49	53	63	75	56
	Femmes	46	69	81	83	66	25	38	51	62	35
Grèce[1]	Hommes	84	89	88	91	87	64	51	37	64	61
	Femmes	40	54	79	83	50	27	13	14	38	25
Hongrie	Hommes	49	83	a	87	73	19	34	a	56	27
	Femmes	35	67	a	78	55	6	15	a	31	10
Islande	Hommes	94	96	100	99	96	93	92	m	98	93
	Femmes	84	82	91	93	85	80	87	m	m	83
Irlande[2]	Hommes	81	92	93	95	87	60	65	76	78	63
	Femmes	38	63	81	80	55	19	30	54	52	25
Italie	Hommes	74	86	x(5A/6)	91	80	39	50	x(5A/6)	72	43
	Femmes	33	64	x(5A/6)	81	47	12	27	x(5A/6)	43	15
Japon	Hommes	87	96	98	98	95	79	87	94	90	85
	Femmes	57	63	62	68	62	48	48	42	43	48
Corée	Hommes	87	91	96	93	91	77	72	84	77	75
	Femmes	60	49	58	54	55	50	29	55	45	48
Mexique[1, 3]	Hommes	95	97	99	96	95	84	78	86	77	84
	Femmes	39	60	55	72	44	29	38	50	44	30
Pays-Bas[4]	Hommes	78	88	x(5A/6)	91	86	37	45	x(5A/6)	59	45
	Femmes	44	70	x(5A/6)	82	62	14	26	x(5A/6)	39	20
Nouvelle-Zélande	Hommes	79	91	91	92	88	62	74	79	80	71
	Femmes	54	73	76	81	69	34	57	59	62	47
Norvège[1]	Hommes	79	91	96	93	90	63	76	75	88	75
	Femmes	61	81	93	90	80	46	66	80	84	60
Pologne	Hommes	69	85	x(5A/6)	92	82	42	41	x(5A/6)	72	45
	Femmes	48	71	x(5A/6)	87	68	23	24	x(5A/6)	49	26
Portugal	Hommes	90	87	89	96	90	68	64	54	84	69
	Femmes	69	80	83	93	72	42	29	35	64	42
Espagne	Hommes	82	91	95	92	86	55	65	68	78	58
	Femmes	39	68	78	85	51	19	36	33	61	21
Suède[4]	Hommes	80	89	88	93	87	66	73	79	82	72
	Femmes	67	83	86	92	81	53	67	74	81	64
Suisse	Hommes	90	94	97	96	94	76	81	89	83	82
	Femmes	65	75	85	84	74	46	54	80	68	52
Turquie	Hommes	86	90	x(5A/6)	89	87	60	44	x(5A/6)	47	58
	Femmes	27	34	x(5A/6)	76	30	26	5	x(5A/6)	26	26
Royaume-Uni	Hommes	68	88	91	93	86	52	66	67	69	63
	Femmes	52	76	85	87	73	43	63	64	63	55
États-Unis	Hommes	75	88	92	94	88	53	68	72	77	68
	Femmes	50	73	82	82	73	36	54	64	65	53
Moyenne des pays	**Hommes**	**78**	**89**	**93**	**93**	**87**	**54**	**61**	**69**	**75**	**60**
	Femmes	**51**	**69**	**80**	**83**	**64**	**31**	**39**	**51**	**55**	**37**
Participants au projet IEM[1, 5]											
Argentine	Hommes	94	93	95	97	m	m	m	m	m	m
	Femmes	50	61	84	90	m	m	m	m	m	m
Brésil	Hommes	87	88	91	93	m	m	m	m	m	m
	Femmes	51	64	81	85	m	m	m	m	m	m
Chili	Hommes	95	94	95	94	m	m	m	m	m	m
	Femmes	37	54	71	80	m	m	m	m	m	m
Indonésie	Hommes	96	94	x(5A/6)	97	m	m	m	m	m	m
	Femmes	41	54	x(5A/6)	85	m	m	m	m	m	m
Malaisie	Hommes	97	97	x(5A/6)	95	m	m	m	m	m	m
	Femmes	41	59	x(5A/6)	84	m	m	m	m	m	m
Paraguay	Hommes	99	97	100	97	m	m	m	m	m	m
	Femmes	64	74	86	84	m	m	m	m	m	m
Philippines	Hommes	90	85	a	83	m	m	m	m	m	m
	Femmes	51	48	a	47	m	m	m	m	m	m
Uruguay	Hommes	95	94	x(5A/6)	96	m	m	m	m	m	m
	Femmes	69	77	x(5A/6)	87	m	m	m	m	m	m

1. L'année de référence est 1997
2. Le niveau CITE 5B comprend certains programmes de niveau CITE 4
3. Le niveau CITE 2 comprend certains programmes de niveau 3A
4. Le niveau CITE 4 est compris dans CITE 5B
5. Le niveau CITE 0/1/2 comprend uniquement le niveau CITE 2 pour les pays participants au projet IEM.

Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

E1

© OCDE 2000

Tableau E1.2. **Taux de chômage de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans, selon le niveau de formation et le sexe (1998)**

		25-64 ans					30-44 ans				
		Inférieur au 2e cycle du secondaire	Secondaire, 2e cycle et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus	Inférieur au 2e cycle du secondaire	Secondaire, 2e cycle et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire type B	Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	Tous niveaux d'enseignement confondus
		CITE 0/1/2	CITE 3 (A/B/C)/4	CITE 5B	CITE 5A/6		CITE 0/1/2	CITE 3 (A/B/C)/4	CITE 5B	CITE 5A/6	
Pays de l'OCDE											
Australie	Hommes	10.4	5.8	3.5	2.8	6.6	11.0	5.2	3.2	2.6	6.4
	Femmes	7.5	5.9	4.7	3.0	5.8	8.7	6.3	5.0	3.6	6.6
Autriche[1]	Hommes	7.0	3.3	2.5	2.2	3.8	7.4	2.8	2.2	2.3	3.4
	Femmes	6.5	3.6	2.5	3.3	4.2	6.4	3.4	2.1	4.0	4.1
Belgique	Hommes	10.5	5.0	2.5	2.7	6.4	10.8	4.3	1.9	2.2	6.0
	Femmes	17.6	10.9	3.5	4.5	10.3	19.7	10.3	3.4	3.8	10.5
Canada	Hommes	11.9	7.8	7.1	3.9	7.6	13.3	7.4	6.5	3.8	7.4
	Femmes	12.3	8.2	6.7	4.1	7.6	14.3	8.5	6.2	4.3	7.7
République tchèque	Hommes	15.4	3.2	a	1.7	3.9	20.0	3.0	a	1.1	3.9
	Femmes	14.0	6.4	a	2.3	7.1	18.1	6.6	a	2.8	7.7
Danemark	Hommes	4.2	3.3	2.6	3.9	3.4	2.8	2.8	1.8	4.9	2.8
	Femmes	9.6	6.3	2.8	7.4	6.0	11.6	5.1	2.6	7.6	5.7
Finlande[1]	Hommes	14.5	11.8	7.4	4.6	10.7	14.3	10.5	6.3	3.9	9.6
	Femmes	17.0	12.2	8.6	4.5	11.5	18.1	11.2	8.6	4.0	10.5
France	Hommes	13.5	7.7	6.5	5.3	9.2	14.5	6.7	5.4	4.3	8.7
	Femmes	16.5	12.2	6.9	8.0	12.5	19.1	12.0	5.8	8.2	12.9
Allemagne	Hommes	17.6	9.7	5.2	4.8	9.2	16.0	8.4	3.1	4.1	7.7
	Femmes	14.7	11.1	8.0	5.9	10.7	15.0	10.2	6.2	5.7	9.7
Grèce[1]	Hommes	4.5	5.8	6.8	4.6	5.0	4.7	4.4	4.0	2.7	4.2
	Femmes	10.1	15.1	11.2	9.9	11.7	13.3	13.5	6.6	6.7	11.7
Hongrie	Hommes	12.9	6.5	a	2.0	7.2	15.8	6.6	a	1.7	7.6
	Femmes	9.9	5.8	a	1.5	6.0	11.4	6.0	a	1.3	6.4
Islande	Hommes	2.7	0.8	1.4	0.7	1.4	2.2	0.3	m	0.4	0.8
	Femmes	3.9	2.3	0.6	1.0	2.7	4.5	2.7	m	0.9	2.9
Irlande[2]	Hommes	11.7	4.2	2.5	2.9	7.4	13.0	3.5	2.1	2.3	7.3
	Femmes	11.4	4.8	3.0	3.9	6.5	12.2	5.0	2.4	4.3	6.5
Italie	Hommes	8.2	6.4	x(5A/6)	4.8	7.1	8.2	5.0	x(5A/6)	4.1	6.4
	Femmes	16.4	11.7	x(5A/6)	9.5	13.3	19.7	10.2	x(5A/6)	7.6	13.1
Japon	Hommes	5.2	3.4	2.4	2.1	3.3	m	m	m	m	m
	Femmes	3.0	3.1	3.6	3.1	3.2	m	m	m	m	m
Corée	Hommes	8.2	7.4	6.9	4.7	6.9	9.8	6.2	5.8	4.1	6.2
	Femmes	4.0	5.4	6.2	2.7	4.5	5.7	5.0	8.8	0.4	4.9
Mexique[1, 3]	Hommes	1.7	2.0	2.1	2.4	1.8	1.7	0.9	0.2	1.4	1.6
	Femmes	3.3	4.6	1.9	2.6	3.4	3.8	3.7	2.8	1.6	3.4
Pays-Bas[4]	Hommes	4.6	2.1	x(5A/6)	1.9	2.8	5.0	2.0	x(5A/6)	1.9	2.6
	Femmes	7.7	4.2	x(5A/6)	2.7	4.8	8.5	5.0	x(5A/6)	3.0	5.1
Nouvelle-Zélande	Hommes	10.8	4.4	5.1	4.0	5.8	11.8	4.4	5.5	5.1	6.2
	Femmes	9.9	5.1	4.0	4.4	5.9	11.6	5.2	4.1	5.2	6.3
Norvège[1]	Hommes	4.2	2.9	1.7	1.8	2.8	6.4	2.9	1.8	1.4	3.1
	Femmes	3.8	3.4	1.6	1.6	2.9	4.2	3.7	2.2	1.0	3.2
Pologne	Hommes	12.7	7.2	x(5A/6)	2.2	7.5	8.1	7.9	x(5A/6)	0.7	7.3
	Femmes	15.1	11.5	x(5A/6)	2.8	10.8	13.5	13.8	x(5A/6)	2.0	12.0
Portugal	Hommes	3.3	3.3	3.1	1.6	3.2	2.9	3.7	6.7	0.4	2.9
	Femmes	5.7	5.4	1.0	4.2	5.3	6.3	4.7	0.8	2.9	5.4
Espagne	Hommes	12.6	9.9	8.4	8.6	11.3	13.6	8.6	6.3	6.2	10.9
	Femmes	25.6	22.7	23.9	17.0	23.0	29.5	22.7	22.9	14.2	23.8
Suède[4]	Hommes	9.8	8.2	6.0	4.2	7.7	11.3	8.5	5.6	4.7	8.1
	Femmes	11.1	7.5	4.2	3.0	6.9	15.8	7.9	4.3	3.8	7.6
Suisse	Hommes	6.2	2.9	m	m	3.0	m	2.8	m	m	2.6
	Femmes	5.3	2.7	m	m	3.6	m	3.1	m	m	3.7
Turquie	Hommes	4.6	4.6	x(5A/6)	3.7	4.5	4.6	3.2	x(5A/6)	1.5	4.1
	Femmes	2.5	13.6	x(5A/6)	5.7	3.9	3.0	10.3	x(5A/6)	3.1	3.9
Royaume-Uni	Hommes	13.7	5.3	3.5	2.3	5.6	15.7	4.8	3.4	1.8	5.1
	Femmes	7.3	4.5	1.7	3.0	4.4	10.3	4.9	1.9	3.1	4.9
États-Unis	Hommes	8.0	4.6	3.2	1.7	4.1	9.2	4.5	2.7	1.3	4.0
	Femmes	9.3	4.2	3.0	1.9	3.8	12.8	4.8	3.4	1.8	4.4
Moyenne des pays	**Hommes**	**8.9**	**5.3**	**4.3**	**3.3**	**5.7**	**9.8**	**4.9**	**3.9**	**2.7**	**5.4**
	Femmes	**10.0**	**7.6**	**5.2**	**4.6**	**7.2**	**12.2**	**7.6**	**5.3**	**4.1**	**7.6**
Participants au projet IEM[1, 5]											
Brésil	Hommes	5.9	4.7	2.7	3.7	m	m	m	m	m	m
	Femmes	12.5	9.0	3.4	1.5	m	m	m	m	m	m
Chili	Hommes	4.7	4.1	5.6	2.4	m	m	m	m	m	m
	Femmes	3.6	5.0	7.7	2.3	m	m	m	m	m	m
Indonésie	Hommes	1.8	3.7	x(5A/6)	7.9	m	m	m	m	m	m
	Femmes	3.3	8.1	x(5A/6)	21.0	m	m	m	m	m	m
Malaisie	Hommes	1.1	0.8	x(5A/6)	0.4	m	m	m	m	m	m
	Femmes	1.3	1.0	x(5A/6)	0.7	m	m	m	m	m	m
Paraguay	Hommes	2.6	2.8	3.5	2.8	m	m	m	m	m	m
	Femmes	5.5	4.5	2.5	2.7	m	m	m	m	m	m
Philippines	Hommes	5.4	6.8	a	8.8	m	m	m	m	m	m
	Femmes	6.4	5.9	a	9.2	m	m	m	m	m	m
Uruguay	Hommes	5.4	5.2	x(5A/6)	1.4	m	m	m	m	m	m
	Femmes	12.8	8.7	x(5A/6)	2.7	m	m	m	m	m	m

1. L'année de référence est 1997
2. Le niveau CITE 5B comprend certains programmes de niveau CITE 4
3. Le niveau CITE 2 comprend certains programmes de niveau 3A
4. Le niveau CITE 4 est compris dans CITE 5B
5. Le niveau CITE 0/1/2 comprend uniquement le niveau CITE 2 pour les pays participants au projet IEM

Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3

© OCDE 2000

Tableau E1.3a. **Taux de chômage des jeunes selon le niveau de formation et le groupe d'âge (1998)**

	Inférieur au 2e cycle du secondaire			Secondaire, 2e cycle et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire-type B		Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau		Tous niveaux d'enseignement confondus		
	CITE 0/1/2			CITE 3 (A/B/C)/4			CITE 5B		CITE 5A/6				
	15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29
Australie	23.6	20.8	12.7	12.0	10.8	6.8	6.9	5.4	5.2	2.7	19.4	12.0	7.4
Autriche[1]	8.4	7.6	10.9	8.8	4.3	3.2	4.1	3.8	m	4.2	8.6	4.7	4.4
Belgique	33.3	30.5	20.9	20.8	16.8	11.4	8.5	5.0	6.5	5.7	28.2	17.8	11.0
Canada	22.7	22.6	18.5	15.8	12.2	10.1	9.1	7.0	8.8	4.8	20.0	12.6	8.9
République tchèque	31.3	22.8	26.5	23.4	8.2	6.8	a	a	10.9	3.3	25.1	9.1	7.5
Danemark	8.3	9.2	10.4	12.1	4.8	5.9	9.5	4.7	m	9.5	8.6	6.1	6.4
Finlande[1]	34.5	29.1	23.5	31.8	20.7	15.4	15.9	12.2	13.5	8.5	33.6	21.3	14.8
France	23.8	37.2	26.7	26.5	22.8	15.4	14.7	10.5	18.4	11.1	24.4	25.6	16.1
Allemagne	6.9	16.3	20.4	7.3	8.2	7.7	m	4.8	m	4.9	7.6	9.9	8.7
Grèce[1]	29.0	20.5	13.0	54.7	33.9	16.2	33.0	21.5	40.9	22.8	39.6	30.3	16.8
Hongrie	39.1	17.8	18.0	20.0	10.4	7.2	a	a	4.6	2.5	26.2	11.4	8.4
Islande	8.4	6.6	7.4	8.5	1.5	1.8	6.2	m	m	2.9	8.4	4.2	4.2
Irlande[2]	16.9	22.3	15.1	10.8	7.4	4.6	5.4	3.5	5.4	3.1	14.3	10.3	6.9
Italie	38.8	28.8	18.9	42.5	32.9	18.6	x(5A/6)	x(5A/6)	35.0	27.0	39.8	31.3	19.5
Corée	21.7	17.0	14.5	20.5	14.7	9.8	15.6	7.8	13.5	7.9	20.9	14.8	9.3
Mexique[1, 3]	6.0	5.3	3.4	20.1	6.3	6.4	6.9	3.7	8.6	4.9	6.9	5.8	4.0
Pays-Bas[4]	12.9	6.8	5.9	7.3	4.3	1.9	x(5A/6)	x(5A/6)	4.8	1.5	11.8	5.6	3.6
Nouvelle-Zélande	25.8	20.7	17.4	13.3	11.0	6.1	14.0	7.4	8.8	4.1	17.4	12.6	7.8
Norvège[1]	26.0	13.2	9.1	13.1	8.0	5.0	5.9	3.1	8.7	5.3	16.0	8.6	5.6
Pologne	26.8	21.5	12.6	35.3	22.3	12.6	x(5A/6)	x(5A/6)	17.0	6.5	30.9	21.9	11.8
Portugal	13.9	7.8	5.1	14.7	9.7	5.1	2.2	2.5	6.1	8.1	13.9	8.0	5.3
Espagne	40.9	29.4	24.6	42.5	32.2	21.9	31.7	19.5	43.6	28.6	41.2	31.9	24.3
Suède[4]	18.4	26.7	21.2	29.1	14.8	10.2	7.1	6.7	1.2	3.4	20.4	15.4	10.1
Suisse	m	m	m	m	6.1	m	m	m	m	m	m	7.7	5.1
Turquie	8.5	9.2	6.4	29.4	25.5	10.5	x(5A/6)	x(5A/6)	32.5	11.3	12.2	15.5	7.8
Royaume-Uni	29.6	24.5	19.8	13.1	9.9	7.3	6.1	2.5	6.8	2.9	15.5	10.1	7.0
États-Unis	18.3	17.8	12.1	9.9	8.5	6.3	1.9	3.2	2.3	1.9	15.2	8.4	5.3
Moyenne des pays	**22.1**	**18.9**	**15.2**	**20.9**	**13.6**	**9.0**	**10.8**	**7.1**	**13.8**	**7.7**	**20.2**	**13.8**	**9.2**

1. L'année de référence est 1997.
2. Le niveau CITE 5B comprend certains programmes de niveau CITE 4.
3. Le niveau CITE 2 comprend certains programmes de niveau 3A.
4. Le niveau CITE 4 est compris dans CITE 5B.

Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

E1

© OCDE 2000

Tableau E1.3*b*. **Ratio chômage/population des jeunes selon le niveau de formation et le groupe d'âge (1998)**

	Inférieur au 2e cycle du secondaire			Secondaire, 2e cycle et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire-type B		Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau		Tous niveaux d'enseignement confondus		
	CITE 0/1/2			CITE 3 (A/B/C)/4			CITE 5B		CITE 5A/6				
	15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29
Australie	11.8	15.8	9.2	8.8	8.8	5.9	6.4	4.7	4.9	2.5	11.0	9.9	6.2
Autriche[1]	3.1	5.0	8.0	5.7	3.2	2.8	3.1	3.3	m	3.7	3.6	3.5	3.7
Belgique	1.7	19.3	16.3	3.2	8.2	10.0	7.0	4.8	3.8	5.3	2.1	10.1	9.7
Canada	9.5	15.5	12.9	10.1	9.3	8.5	7.4	6.4	7.0	4.3	9.7	9.6	7.6
République tchèque	2.1	12.2	17.6	14.8	5.9	5.5	a	a	8.7	2.8	5.7	6.4	6.1
Danemark	5.3	7.0	8.4	9.8	3.8	5.0	7.7	4.0	m	9.4	5.6	4.7	5.4
Finlande[1]	8.0	17.4	17.6	13.7	12.5	12.2	11.8	10.3	7.9	7.4	9.4	13.1	12.0
France	1.6	22.8	20.8	4.1	10.9	13.6	6.8	9.5	5.8	8.8	1.9	12.7	13.7
Allemagne	2.0	11.2	14.0	4.6	6.2	6.3	m	4.5	m	4.3	2.3	7.1	7.0
Grèce[1]	3.3	15.6	9.6	12.7	18.0	12.9	30.4	19.4	31.4	20.1	5.8	18.2	13.5
Hongrie	2.7	9.4	10.3	7.4	6.4	5.5	a	a	3.6	2.0	4.0	6.9	6.1
Islande	5.4	5.6	6.3	7.3	1.1	1.4	6.2	m	m	2.8	5.4	3.4	3.5
Irlande[2]	3.4	17.4	11.5	5.3	4.9	4.1	4.0	3.2	4.7	2.9	3.9	7.5	6.0
Italie	5.8	19.3	13.1	13.8	15.5	13.2			23.7	21.5	7.0	16.8	13.8
Corée	0.8	10.5	10.2	6.0	7.7	6.4	12.7	6.1	10.0	6.0	2.2	8.6	6.5
Mexique[1, 3]	2.8	3.4	2.3	9.1	4.4	4.6	4.9	2.7	4.1	4.1	3.1	3.6	2.8
Pays-Bas[4]	7.0	5.1	4.5	4.6	3.5	1.7	x(5A/6)	x(5A/6)	3.7	1.4	6.7	4.5	3.2
Nouvelle-Zélande	10.9	13.9	11.4	8.2	8.6	4.9	11.5	6.1	7.6	3.7	9.4	9.6	6.2
Norvège[1]	8.7	10.0	7.6	6.7	6.2	4.3	4.2	2.8	5.2	4.5	7.3	6.3	4.7
Pologne	1.8	13.6	10.2	18.2	13.8	10.3	x(5A/6)	x(5A/6)	14.5	6.0	3.7	13.8	9.8
Portugal	3.6	6.5	4.5	3.4	3.8	3.9	1.6	2.3	5.0	7.5	3.6	5.3	4.5
Espagne	13.7	25.1	20.1	5.5	12.8	17.5	25.4	17.9	20.6	23.4	10.9	19.4	20.0
Suède[4]	5.5	17.5	15.9	16.1	10.5	8.7	3.3	5.0	1.1	3.1	6.0	10.1	8.3
Suisse	m	m	m	m	4.7	m	m	m	m	m	m	5.4	4.6
Turquie	3.1	4.9	3.7	11.2	12.5	7.7	x(5A/6)	x(5A/6)	24.3	10.4	4.6	8.2	4.9
Royaume-Uni	12.7	14.6	11.9	8.7	7.4	6.2	5.2	2.4	5.8	2.7	9.6	7.7	5.8
États-Unis	8.1	12.2	8.7	6.4	6.5	5.3	1.6	2.9	2.0	1.7	7.6	6.5	4.5
Moyenne des pays	**5.6**	**12.7**	**11.0**	**8.7**	**8.0**	**7.3**	**8.5**	**6.2**	**9.3**	**6.6**	**5.8**	**8.9**	**7.4**

1. L'année de référence est 1997.
2. Le niveau CITE 5B comprend certains programmes de niveau CITE 4.
3. Le niveau CITE 2 comprend certains programmes de niveau 3A.
4. Le niveau CITE 4 est compris dans CITE 5B.

Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau E1.4. **Taux de chômage des jeunes et ratio jeunes non scolarisés au chômage/population totale, par groupe d'âge (1998)**

		Taux de chômage				Ratio jeunes non scolarisés au chômage/population			
		15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-29 ans
Australie	Hommes	20.4	12.8	8.2	12.6	7.0	9.4	6.9	7.8
	Femmes	18.4	11.0	6.4	11.1	5.2	6.3	4.1	5.1
	H + F	19.4	12.0	7.4	11.9	6.1	7.9	5.5	6.5
Belgique	Hommes	24.0	15.9	9.2	12.3	2.0	8.3	7.8	6.1
	Femmes	35.0	20.3	13.1	16.4	1.9	9.0	10.3	7.2
	H + F	28.2	17.8	11.0	14.1	1.9	8.7	9.0	6.7
Canada	Hommes	23.7	16.7	11.4	15.7	4.1	10.3	9.7	8.0
	Femmes	18.8	12.2	8.6	12.0	2.2	6.8	6.2	5.1
	H + F	21.3	14.6	10.1	14.0	3.2	8.5	7.9	6.6
République tchèque	Hommes	17.0	7.3	4.5	7.2	4.0	5.9	3.8	4.6
	Femmes	22.8	9.8	10.4	11.6	3.9	5.7	6.7	5.5
	H + F	19.4	8.4	6.8	9.0	4.0	5.8	5.1	5.0
Danemark[1]	Hommes	2.4	9.3	11.5	8.7	0.7	3.7	4.9	3.3
	Femmes	3.4	11.9	16.9	12.3	0.9	4.3	6.7	4.3
	H + F	2.8	10.5	14.0	10.4	0.8	4.0	5.8	3.8
Finlande	Hommes	48.8	28.0	14.5	25.0	3.2	10.0	8.2	7.1
	Femmes	44.4	30.2	14.9	26.3	3.3	5.7	7.3	5.4
	H + F	46.4	29.0	14.7	25.6	3.2	7.9	7.7	6.2
France	Hommes	20.9	22.1	14.6	17.4	2.2	11.5	13.4	9.1
	Femmes	32.3	29.8	18.0	22.3	1.4	13.2	13.9	9.6
	H + F	24.3	25.7	16.1	19.6	1.8	12.4	13.7	9.3
Allemagne	Hommes	7.3	11.1	9.4	9.7	1.8	8.4	7.9	6.1
	Femmes	8.3	8.6	8.0	8.3	1.4	5.5	5.7	4.2
	H + F	7.7	10.0	8.8	9.0	1.6	7.1	6.8	5.2
Grèce[1]	Hommes	27.9	21.4	12.3	17.2	3.8	13.3	11.0	9.1
	Femmes	52.6	39.5	22.5	32.3	6.3	19.7	14.9	13.5
	H + F	39.6	30.3	16.8	24.2	5.1	16.8	13.1	11.4
Italie	Hommes	34.5	27.2	16.1	22.2	6.7	15.9	12.5	12.0
	Femmes	46.1	34.9	23.1	29.8	6.4	15.5	14.0	12.4
	H + F	39.1	30.6	19.1	25.5	6.5	15.7	13.2	12.2
Corée[1]	Hommes	11.8	8.9	4.9	6.4	m	m	m	m
	Femmes	8.5	3.8	2.8	3.8	m	m	m	m
	H + F	9.9	5.7	4.1	5.2	m	m	m	m
Pays-Bas	Hommes	10.0	6.4	3.7	5.8	0.7	3.1	2.7	2.2
	Femmes	13.8	5.1	3.7	6.4	0.9	2.1	2.7	2.0
	H + F	11.8	5.6	3.6	6.1	0.8	2.6	2.7	2.1
Portugal	Hommes	8.4	7.8	4.9	6.6	1.9	4.7	4.0	3.5
	Femmes	18.4	10.9	8.2	10.6	3.5	5.3	5.8	4.9
	H + F	12.9	9.3	6.4	8.5	2.7	5.0	4.9	4.2
Espagne	Hommes	41.2	28.2	20.1	26.0	9.4	14.5	15.2	13.3
	Femmes	55.6	41.8	31.2	38.3	8.0	16.4	18.3	14.6
	H + F	47.2	34.4	25.1	31.5	8.7	15.5	16.7	14.0
Suède	Hommes	20.7	20.3	10.8	15.3	1.4	9.2	6.1	6.0
	Femmes	24.2	16.5	10.9	14.5	1.9	5.8	5.2	4.6
	H + F	22.6	18.6	10.9	14.9	1.7	7.5	5.7	5.3
Suisse	Hommes	m	6.0	4.5	5.6	m	4.3	4.2	3.3
	Femmes	m	8.8	5.7	7.3	m	5.8	4.8	4.3
	H + F	m	7.7	5.1	6.5	m	5.1	4.5	3.8
Turquie	Hommes	12.5	16.7	7.3	11.7	6.1	12.3	7.0	8.1
	Femmes	12.3	13.9	9.5	12.1	3.3	4.5	3.0	3.6
	H + F	12.5	15.7	7.9	11.8	4.7	8.0	5.0	5.8
Royaume-Uni	Hommes	17.0	11.7	7.7	11.0	7.0	8.1	6.5	7.2
	Femmes	13.7	8.1	6.1	8.5	4.4	4.1	3.9	4.1
	H + F	15.5	10.1	7.0	9.9	5.7	6.2	5.2	5.7
États-Unis[1]	Hommes	16.6	8.8	4.3	8.5	2.5	5.5	3.7	3.8
	Femmes	14.1	7.1	5.9	8.1	1.9	4.5	4.4	3.6
	H + F	15.4	8.0	5.1	8.3	2.2	5.0	4.0	3.7
Moyenne des pays	**Hommes**	**20.3**	**15.1**	**9.5**	**12.9**	**3.8**	**8.8**	**7.5**	**6.7**
	Femmes	**24.6**	**17.1**	**11.9**	**15.4**	**3.3**	**7.8**	**7.7**	**6.3**
	H + F	**22.0**	**16.0**	**10.5**	**14.0**	**3.6**	**8.3**	**7.6**	**6.5**

1. L'année de référence est 1997.
Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

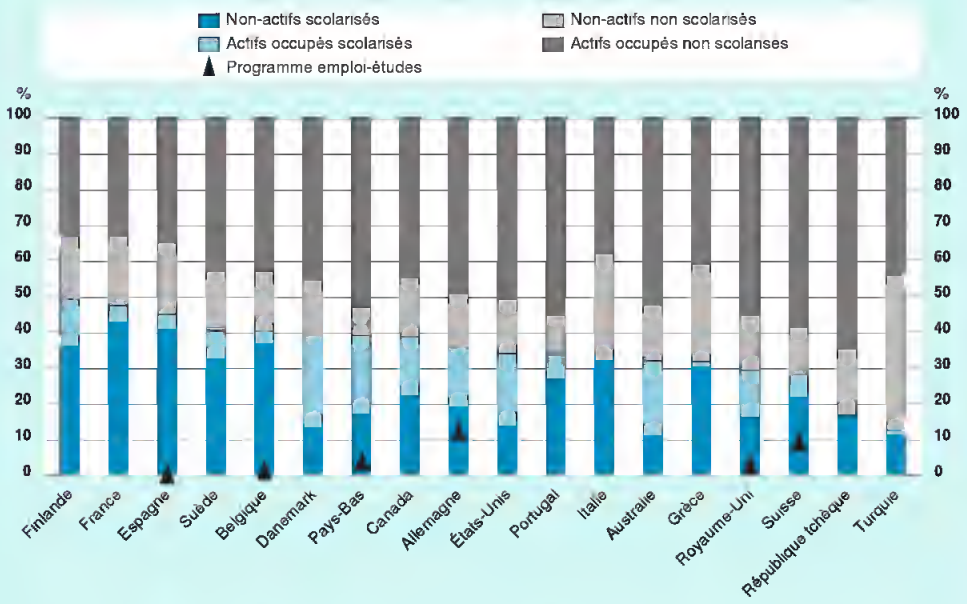
E1

© OCDE 2000

FORMATION ET EMPLOI DES JEUNES

- Avec l'âge, le pourcentage de jeunes qui quittent l'enseignement augmente et parallèlement le taux d'activité s'accroît. Dans la plupart des pays, le pourcentage de jeunes non scolarisés s'élève entre 50 et 70 pour cent chez les 20-24 ans.
- Dans certains pays, formation et emploi sont deux étapes consécutives pour la majorité des jeunes, alors que dans d'autres les deux peuvent prendre place simultanément. Assez répandu dans certains pays européens, les programmes emploi-études constituent des filières d'enseignement professionnel cohérentes menant à une qualification largement reconnue. Par ailleurs, de nombreux jeunes exercent un emploi rémunéré en dehors des cours tout en poursuivant leurs études. Cette forme de premier contact avec le marché du travail est l'une des caractéristiques majeures du processus de transition dans de nombreux pays. Dans d'autres, emploi et études vont rarement de pair.

Graphique E2.1. **Situation des jeunes au regard des études et de l'emploi dans le groupe d'âge des 20-24 ans (1998)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes scolarisés.
Source : OCDE

E2

© OCDE 2000

Contexte

Tous les pays Membres de l'OCDE connaissent des mutations économiques et sociales rapides qui rendent l'insertion dans la vie active plus incertaine. Le premier contact avec le monde du travail peut avoir lieu pendant les études ou à l'issue de celles-ci. Chez les jeunes, l'association emploi-études et la prolongation des études s'observent avec des fréquences très variables selon les pays de l'OCDE. La situation générale du marché du travail semble avoir une influence considérable sur ces deux phénomènes.

La proportion de jeunes qui associent travail et études et l'âge auquel intervient l'entrée dans la vie active sont très variables selon les pays de l'OCDE.

Observations et explications

Le début de l'âge adulte correspond généralement à la période où prend fin la formation initiale et où les jeunes ont leur premier contact avec le marché du travail. Dans certains pays, formation et emploi sont deux étapes consécutives pour la majorité des jeunes, alors que dans d'autres les deux peuvent prendre place simultanément. Les différentes modalités d'association emploi-études peuvent avoir des effets sensibles sur le succès du processus de transition. Il est intéressant de savoir, par exemple, dans quelle mesure le fait d'avoir travaillé pendant les études peut faciliter l'insertion professionnelle ultérieure. Le tableau E2.1 décrit la situation au regard de l'association emploi-études des jeunes appartenant aux groupes d'âge 15-19 ans, 20-24 ans et 25-29 ans et de tous les jeunes de 15 à 29 ans dans un certain nombre de pays de l'OCDE.

Association emploi-études

Le cumul d'un emploi avec des études peut s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études ou prendre la forme d'un emploi à temps partiel exercé en dehors des heures de cours. Assez répandu dans certains pays européens comme l'Allemagne, la Suisse, et dans une moindre mesure les Pays-Bas et le Royaume-Uni, les programmes emploi-études constituent des filières d'enseignement professionnel cohérentes menant à une qualification largement reconnue. Par ailleurs, de nombreux jeunes exercent un emploi rémunéré en dehors des heures de cours tout en poursuivant leurs études. Cette forme de premier contact avec le marché du travail est l'une des caractéristiques majeures du processus de transition en Australie, au Canada, au Danemark, aux États-Unis, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, et dans une moindre mesure en Allemagne, en Autriche, en Finlande et en Suède. Dans d'autres pays, emploi et études vont rarement de pair : c'est le cas de la Belgique, de l'Espagne, de la France, de la Grèce, de l'Italie, de la République tchèque et de la Turquie. Avec l'âge, la proportion de jeunes qui étudient diminue, et le cumul emploi-études devient par conséquent moins fréquent.

Les programmes emploi-études et d'autres formes de cumul d'un emploi et d'une formation sont courants dans certains pays, mais rares dans d'autres.

La situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est largement similaire durant les années d'études, sauf en Allemagne et en Autriche où les hommes sont plus nombreux à participer à des programmes emploi-études. Il est intéressant de constater qu'au Canada, aux États-Unis, en Finlande, au Royaume-Uni et en Suède, les femmes âgées de 15 à 29 ans sont plus nombreuses à poursuivre des études tout en travaillant en dehors des heures de cours que les hommes du même âge (tableau E2.1*a*, *b*).

Durant les années d'études, la situation des hommes et des femmes au regard de l'emploi est largement similaire dans la plupart des pays.

© OCDE 2000

Entrée sur le marché du travail une fois les études terminées

L'âge auquel intervient l'entrée dans la vie active varie d'un pays à l'autre en fonction de facteurs tels que la demande d'enseignement, la situation du marché du travail, la durée des programmes d'études et la fréquence des études à temps partiel.

Avec l'âge, le pourcentage de jeunes qui quittent l'enseignement augmente de toute évidence, et parallèlement le taux d'activité s'accroît. Dans la plupart des pays, le pourcentage de jeunes non scolarisés se situe entre 13 et 35 pour cent chez les 15-19 ans, passe entre 50 et 70 pour cent chez les 20-24 ans et atteint 80 à 95 pour cent chez les 25-29 ans. Toutefois, dans de nombreux pays de l'OCDE, l'entrée des jeunes dans la vie active intervient plus tardivement, et dans certains cas, le temps d'insertion est plus long. Cette tendance continue s'explique non seulement par la demande d'enseignement, mais aussi par la situation générale du marché du travail, la durée des programmes d'études et la fréquence des études à temps partiel.

Les perspectives d'emploi qui s'offrent aux jeunes lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail à l'issue de leurs études varient selon leur âge. Dans l'ensemble, les jeunes de 15 à 19 ans sont moins susceptibles d'occuper un emploi que ceux appartenant aux tranches d'âge supérieures, et les jeunes gens sont plus nombreux à travailler que les jeunes femmes. On trouve comparativement plus de femmes que d'hommes en dehors du marché du travail, en particulier entre 25 et 29 ans, et ce sans doute pour des raisons liées à la maternité et à l'éducation des enfants (tableau E2.1*a*, *b*).

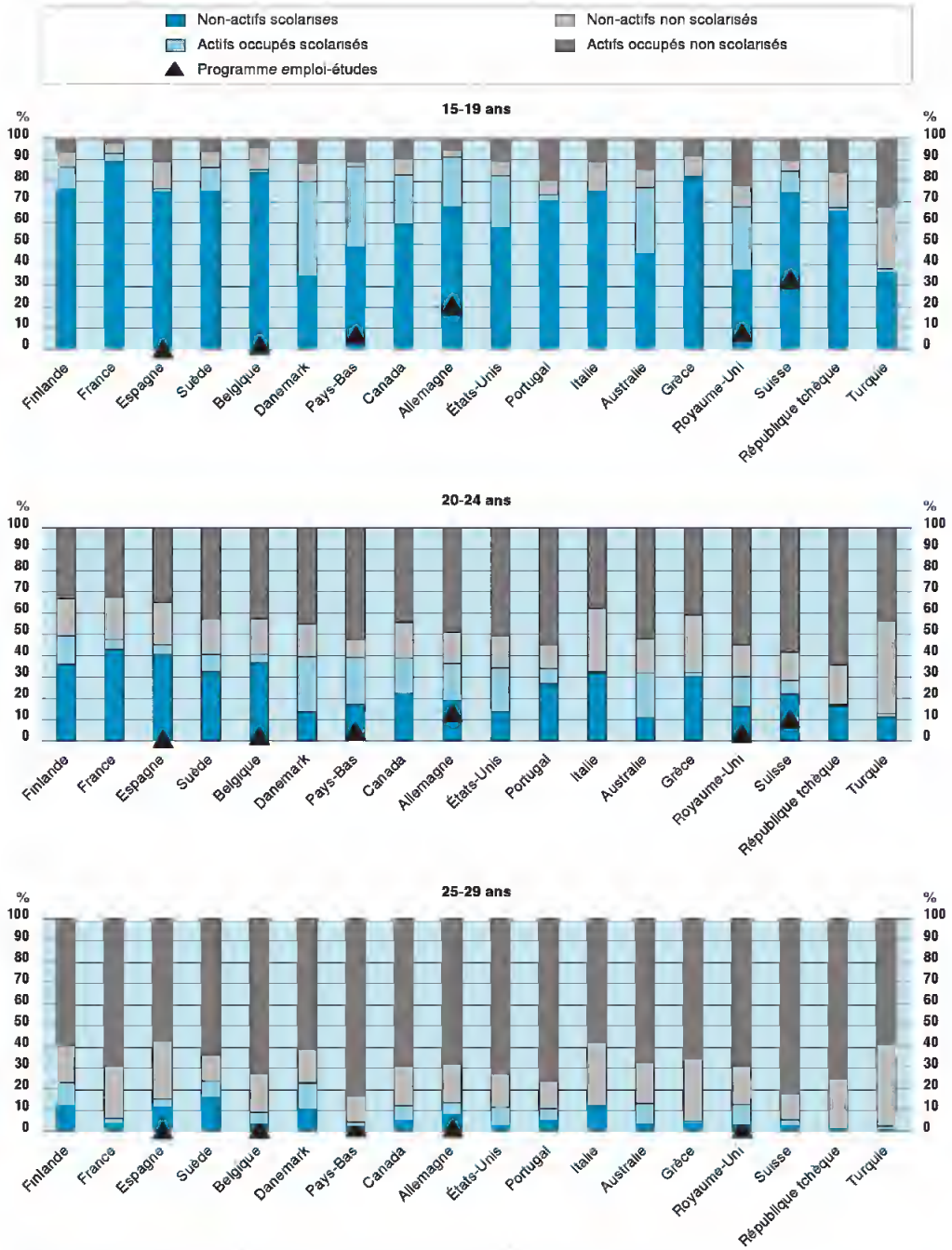
Incidence de l'emploi pendant les études sur le risque de chômage à l'issue des études

La possibilité de combiner de bonne heure expérience professionnelle et études semble avoir des effets positifs sur les perspectives d'emploi ultérieures.

On observe une corrélation entre une fréquence relativement grande de l'emploi durant les études et une proportion relativement faible de chômeurs chez les jeunes non scolarisés (graphique E2.2). On constate en effet que dans les pays où les possibilités de concilier travail et études sont plus nombreuses pour les 15-19 ans, le pourcentage de jeunes de 20 à 24 ans qui ont terminé leurs études et occupent un emploi est généralement plus élevé. Cette relation doit cependant être interprétée avec prudence étant donné que les deux groupes d'âge considérés appartiennent à des cohortes différentes et que l'on se situe à un niveau agrégé. C'est ainsi qu'un pays comme l'Allemagne, où les programmes emploi-études sont bien développés, affiche une proportion de chômeurs relativement faible chez les jeunes ayant terminé leurs études. Les taux élevés d'emploi parmi les étudiants et les taux relativement faibles de chômage une fois les études terminées en Australie, au Canada, aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni peuvent laisser penser que le marché du travail est généralement plus favorable aux jeunes, qu'ils poursuivent leurs études ou les aient terminées. On peut aussi penser qu'un contact précoce avec le marché du travail facilite par la suite l'insertion professionnelle dans la mesure où il permet de se familiariser avec les méthodes de recherche d'emploi et de nouer des relations avec des employeurs potentiels. Toutefois, de très grandes disparités de taux d'activité chez les jeunes scolarisés (de moins de 10 pour cent à près de 50 pour cent) vont de pair avec des proportions de chômeurs tout aussi marquées chez les jeunes de 20 à 24 ans qui ont achevé leur formation (de 4 à 8 pour cent). Dans un groupe de pays comprenant l'Espagne, la Grèce et l'Italie, les conditions d'insertion des jeunes sur le marché du travail semblent particulièrement difficiles, bien plus difficiles qu'en Belgique, au Portugal, en République tchèque et en Turquie, alors que les taux d'emploi parmi les jeunes étudiants y sont tout aussi faibles.

© OCDE 2000

Graphique E2.2. **Situation des jeunes au regard des études et de l'emploi selon le groupe d'âge (1998)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes scolarisés dans le groupe d'âge des 20-24 ans.

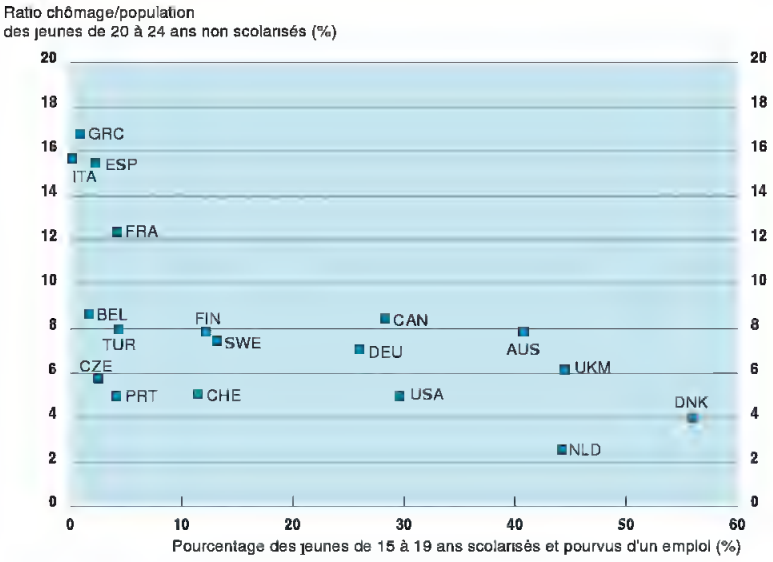
Source : OCDE

E2

© OCDE 2000

Graphique E2.3. **Pourcentage des jeunes de 15 à 19 ans scolarisés et pourvus d'un emploi et ratio chômage/population des jeunes de 20 à 24 ans non scolarisés (1998)**

Dans certains pays comme l'Espagne, la Grèce et l'Italie, les conditions d'insertion des jeunes sur le marché du travail semblent particulièrement difficiles, bien plus difficiles qu'en Belgique, au Portugal, en République tchèque et en Turquie, alors que les taux d'emploi parmi les jeunes étudiants y sont tout aussi faibles.



Source : OCDE

Taux d'emploi des jeunes non scolarisés

Le passage de l'école à la vie active est plus difficile pour les jeunes qui ont abandonné leurs études relativement tôt, et il est plus difficile pour les femmes que pour les hommes.

Les taux d'emploi permettent de mieux rendre compte des effets positifs de modalités de transition efficaces et apportent un éclairage particulièrement intéressant sur la situation des jeunes adultes qui ont terminé leurs études. Dans la plupart des pays, moins de 60 pour cent (et parfois même moins de 40 pour cent) des jeunes de 15 à 19 ans non scolarisés travaillent, d'où l'hypothèse que les employeurs considèrent que ces jeunes, parce qu'ils ont quitté l'école prématurément, ne possèdent pas les compétences nécessaires pour occuper un emploi productif (tableau E2.1). Les taux d'emploi des jeunes de 20 à 24 ans dépassent généralement 70 pour cent, mais se situent autour ou en-dessous de 65 pour cent dans quelques pays, notamment l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, l'Italie et la Turquie. Chez les 25-29 ans, les taux d'emploi sont compris entre 70 et 80 pour cent dans la majorité des pays, à l'exception de l'Espagne, de la Grèce, de l'Italie et de la Turquie. Là encore, les taux d'emploi à l'issue des études tendent à être plus élevés pour les hommes que pour les femmes, cette situation étant probablement liée aux responsabilités familiales (tableaux E2.1*a* et *b*).

DÉFINITIONS

Les données figurant dans ce chapitre proviennent d'une collecte spéciale de données de l'OCDE dont la période de référence correspond au début de l'année civile, habituellement le premier trimestre ou la moyenne des trois premiers mois; elles ne tiennent donc pas compte des emplois exercés pendant l'été. A une exception près, les situations vis-à-vis de

© OCDE 2000

l'emploi indiquées dans cette section sont définies conformément aux lignes directrices du BIT. Pour construire ces indicateurs, on a classé séparément les personnes participant à des programmes emploi-études (voir ci-dessous), sans mentionner leur situation vis-à-vis de l'emploi pendant la semaine de référence. Ces personnes n'ont peut-être pas nécessairement travaillé dans le cadre de leur formation pendant la semaine de référence, ce qui veut dire qu'elles n'occupaient pas d'emploi à ce moment là.

Les programmes emploi-études se caractérisent par l'alternance de périodes d'emploi et de périodes d'études, ces deux éléments s'inscrivant dans le cadre d'une activité intégrée d'enseignement formel/de formation intégrée [par exemple, système «dual» en Allemagne, «apprentissage» ou «formation en alternance» en France et en Belgique, stages de longue durée en entreprise (internship) et enseignement alterné (ou coopératif) au Canada, «apprenticeship» en Irlande et «Youth Training» (Plan pour l'insertion socio-professionnelle des jeunes) au Royaume-Uni]. L'enseignement ou la formation professionnelle sont dispensés non seulement dans des établissements d'enseignement, mais aussi sur le lieu de travail. Dans certains cas, les étudiants ou les stagiaires sont rémunérés, dans d'autres non. Il existe une relation étroite entre le type de l'emploi et les cours ou la formation dispensés.

Les taux d'inscription figurant au tableau E2.1 proviennent de données issues des enquêtes sur la population active et sont essentiels pour comprendre les modalités de l'alternance emploi-études exposées dans ce chapitre. Toutefois, il se peut que ces données ne concordent pas avec les statistiques administratives nationales et cela pour un certain nombre de raisons.

La première raison est que l'âge n'est peut-être pas mesuré de la même manière. Par exemple, dans les données administratives, l'inscription et l'âge sont pris en compte au 1er janvier pour les pays de l'hémisphère nord, alors que dans certaines enquêtes sur la population active, c'est l'inscription lors de la semaine de référence qui est prise en considération mais l'âge enregistré est l'âge qui sera atteint à la fin de l'année civile, même si l'enquête est menée au début de l'année. Dans ces conditions, les taux d'inscription enregistrés peuvent dans certains cas renvoyer à une population qui est en fait près d'un an plus jeune que le groupe d'âge indiqué. A un âge où les «sorties» de l'enseignement peuvent être nombreuses, l'incidence sur les taux d'inscription peut être importante.

Une deuxième source de disparités tient au fait que des jeunes peuvent être inscrits dans plus d'un programme. Ces jeunes peuvent être comptés deux fois dans les statistiques administratives mais une fois seulement dans les enquêtes sur la population active. De plus, il se peut que les inscriptions ne soient pas toutes prises en compte dans les statistiques administratives, en particulier les inscriptions dans les établissements à but lucratif.

Pour toutes ces raisons (et peut-être pour d'autres aussi), les taux d'inscription indiqués ici ne peuvent être directement comparés à ceux figurant dans les autres chapitres de cette publication, et ne sont pas non plus nécessairement comparables entre pays, en particulier lorsque la mesure de l'âge est différente. Ces estimations doivent donc être considérées avec une certaine prudence.

© OCDE 2000

Tableau E2.1. **Situation des jeunes au regard des études et de l'emploi selon le groupe d'âge (1998)**

	Groupe d'âge	Total effectifs scolarisés					Total effectifs non scolarisés				Total effectifs scolarisés et non scolarisés
		Total effectifs programmes emploi-études	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19	m	31.3	4.9	40.6	76.9	14.3	6.1	2.7	23.1	100
	20-24	m	20.9	2.0	9.2	32.1	51.9	7.9	8.1	67.9	100
	25-29	m	9.9	0.7	3.0	13.6	67.1	5.5	13.8	86.4	100
Belgique	15-19	1.8	1.4	0.2	83.7	85.3	3.9	1.9	8.8	14.7	100
	20-24	1.2	3.8	1.4	35.4	40.6	42.5	8.7	8.3	59.4	100
	25-29	0.4	5.6	0.7	3.1	9.3	72.4	9.0	9.2	90.7	100
Canada	15-19	m	23.5	5.7	53.8	83.0	9.4	3.2	4.3	17.0	100
	20-24	m	16.7	1.8	20.5	39.1	44.2	8.5	8.2	60.9	100
	25-29	m	7.0	0.6	4.9	12.6	69.1	7.9	10.4	87.4	100
République tchèque	15-19	m	1.7	0.2	65.4	67.3	15.8	4.0	13.0	32.7	100
	20-24	m	0.7	0.1	16.4	17.1	64.3	5.8	12.7	82.9	100
	25-29	m	0.2	0.0	1.5	1.8	75.1	5.5	17.6	98.2	100
Danemark[1]	15-19	m	44.7	0.9	34.3	79.9	11.6	0.8	7.8	20.1	100
	20-24	m	26.1	4.3	9.2	39.6	44.9	4.0	11.5	60.4	100
	25-29	m	12.2	6.2	4.8	23.2	61.1	5.8	9.9	76.8	100
Finlande	15-19	m	10.6	11.3	65.1	87.0	6.1	3.2	3.7	13.0	100
	20-24	m	13.2	11.0	25.2	49.4	33.0	7.9	9.8	50.6	100
	25-29	m	10.8	4.3	8.2	23.3	59.1	7.7	9.9	76.7	100
France	15-19	m	3.9	m	89.2	93.1	2.0	1.8	3.1	6.9	100
	20-24	m	4.9	m	42.9	47.8	32.5	12.3	7.4	52.2	100
	25-29	m	2.0	m	4.4	6.4	69.5	13.5	10.6	93.6	100
Allemagne	15-19	20.8	23.8	0.9	66.9	91.6	5.0	1.6	1.8	8.4	100
	20-24	12.3	17.2	0.3	18.8	36.3	48.8	7.1	7.9	63.7	100
	25-29	0.9	5.7	0.3	7.9	13.9	68.4	6.8	10.9	86.1	100
Grèce[1]	15-19	a	0.7	0.7	80.8	82.3	8.1	5.1	4.6	17.7	100
	20-24	a	1.5	1.4	29.0	31.9	40.6	16.8	10.7	68.1	100
	25-29	a	1.0	0.4	3.8	5.2	65.4	13.1	16.3	94.8	100
Italie	15-19	m	0.2	0.5	74.1	74.8	10.8	6.5	7.9	25.2	100
	20-24	m	0.3	1.0	31.1	32.4	37.5	15.7	14.4	67.6	100
	25-29	m	0.2	0.5	11.4	12.1	57.8	13.2	16.8	87.9	100
Pays-Bas	15-19	6.6	38.5	6.0	42.6	87.1	10.8	0.8	1.3	12.9	100
	20-24	3.9	22.2	2.0	15.1	39.3	52.6	2.6	5.5	60.7	100
	25-29	1.3	1.9	0.5	2.5	4.9	83.0	2.7	9.4	95.1	100
Portugal	15-19	m	3.1	0.7	69.8	73.6	19.5	2.7	4.3	26.4	100
	20-24	m	7.1	1.3	25.6	34.0	55.0	5.0	6.0	66.0	100
	25-29	m	5.4	0.7	4.8	10.9	75.7	4.9	8.5	89.1	100
Espagne	15-19	0.1	1.7	2.5	72.1	76.4	10.8	8.7	4.1	23.6	100
	20-24	0.1	4.4	5.0	35.8	45.3	34.7	15.5	4.6	54.7	100
	25-29	0.1	4.1	3.7	7.9	15.7	57.1	16.7	10.4	84.3	100
Suède	15-19	m	11.4	3.3	71.8	86.4	5.5	1.7	6.4	13.6	100
	20-24	m	8.1	4.0	28.5	40.6	42.6	7.5	9.2	59.4	100
	25-29	m	8.0	3.0	13.3	24.3	63.5	5.7	6.5	75.7	100
Suisse	15-19	33.2	9.7	m	74.3	84.6	10.1	m	3.6	15.4	100
	20-24	9.4	6.4	m	21.9	28.4	58.3	5.2	8.0	71.6	100
	25-29	m	2.6	m	3.0	5.6	81.7	4.6	8.1	94.4	100
Turquie	15-19	m	1.7	0.1	36.5	38.3	32.5	4.7	24.5	61.7	100
	20-24	m	1.6	0.5	10.7	12.8	43.8	8.0	35.4	87.2	100
	25-29	m	1.6	0.2	1.1	2.8	58.9	5.0	33.3	97.2	100
Royaume-Uni	15-19	7.6	30.2	3.8	33.9	67.8	22.0	5.7	4.4	32.2	100
	20-24	2.8	13.4	1.5	14.8	29.7	54.9	6.2	9.3	70.3	100
	25-29	0.8	9.1	0.6	3.0	12.7	69.0	5.2	13.1	87.3	100
États-Unis[1]	15-19	m	24.5	4.1	54.0	82.6	10.3	2.2	4.9	17.4	100
	20-24	m	20.3	1.2	12.8	34.3	50.7	5.0	10.1	65.7	100
	25-29	m	8.5	0.3	3.0	11.8	72.2	4.0	11.9	88.2	100
Moyenne des pays	**15-19**	**m**	**14.6**	**2.9**	**61.6**	**78.8**	**11.6**	**3.6**	**6.2**	**21.2**	**100**
	20-24	**m**	**10.5**	**2.4**	**22.4**	**35.0**	**46.3**	**8.3**	**10.4**	**65.0**	**100**
	25-29	**m**	**5.3**	**1.4**	**5.1**	**11.7**	**68.1**	**7.6**	**12.6**	**88.3**	**100**

1. L'année de référence est 1997.
Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau E2.1*a*. **Situation des jeunes hommes au regard des études et de l'emploi selon le groupe d'âge (1998)**

	Groupe d'âge	Total effectifs scolarisés					Total effectifs non scolarisés				Total effectifs scolarisés et non scolarisés
		Total effectifs programmes emploi-études	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19	m	29.7	4.5	41.7	75.9	15.2	7.0	2.0	24.1	100
	20-24	m	21.5	1.8	9.0	32.4	55.1	9.4	3.1	67.6	100
	25-29	m	10.0	0.8	2.5	13.2	75.6	6.9	4.3	86.8	100
Belgique	15-19	2.2	2.0	0.2	82.2	84.3	4.9	2.0	8.8	15.7	100
	20-24	1.8	4.1	1.4	33.5	39.0	47.3	8.3	5.3	61.0	100
	25-29	0.5	6.0	0.8	3.5	10.2	78.1	7.8	3.9	89.8	100
Canada	15-19	m	21.7	5.8	54.1	81.6	10.3	4.1	4.1	18.4	100
	20-24	m	14.9	2.1	20.7	37.8	46.8	10.3	5.2	62.2	100
	25-29	m	6.9	0.6	4.9	12.4	72.5	9.7	5.5	87.6	100
République tchèque	15-19	m	2.1	0.1	63.3	65.5	18.2	4.0	12.2	34.5	100
	20-24	m	0.8	0.0	16.6	17.5	74.7	5.9	2.0	82.5	100
	25-29	m	0.4	0.0	1.5	1.9	91.5	4.3	2.4	98.1	100
Danemark[1]	15-19	m	46.9	0.8	32.0	79.7	12.8	0.7	6.8	20.3	100
	20-24	m	25.6	4.0	8.4	38.0	49.6	3.7	8.7	62.0	100
	25-29	m	11.8	5.3	3.9	21.0	66.7	4.9	7.4	79.0	100
Finlande	15-19	m	9.3	10.6	65.8	85.7	5.1	3.2	6.0	14.3	100
	20-24	m	11.4	9.4	19.8	40.5	38.5	10.0	11.0	59.5	100
	25-29	m	10.9	4.2	10.3	25.4	62.1	8.2	4.3	74.6	100
France	15-19	m	5.8	m	86.1	91.9	2.7	2.2	3.3	8.1	100
	20-24	m	4.8	m	41.5	46.4	36.9	11.4	5.3	53.6	100
	25-29	m	1.8	m	4.4	6.2	76.6	13.2	4.0	93.8	100
Allemagne	15-19	23.8	26.8	0.8	63.5	91.1	5.8	1.8	1.3	8.9	100
	20-24	11.8	16.6	0.2	17.9	34.7	52.7	8.4	4.2	65.3	100
	25-29	1.0	7.0	0.3	9.7	17.0	72.0	7.9	3.0	83.0	100
Grèce[1]	15-19	a	1.0	0.5	80.7	82.3	10.3	3.8	3.6	17.7	100
	20-24	a	1.4	1.1	28.3	30.7	51.5	13.3	4.5	69.3	100
	25-29	a	1.1	0.4	4.2	5.7	80.3	11.0	2.9	94.3	100
Italie	15-19	m	0.2	0.5	72.0	72.8	13.6	6.7	6.9	27.2	100
	20-24	m	0.3	0.5	27.1	27.9	43.5	15.9	12.6	72.1	100
	25-29	m	0.2	0.5	11.4	12.1	67.4	12.5	8.0	87.9	100
Pays-Bas	15-19	9.0	38.6	5.0	42.9	86.5	12.4	m	1.1	13.5	100
	20-24	5.4	22.9	2.1	16.1	41.0	53.0	3.1	2.9	59.0	100
	25-29	1.8	2.4	m	2.7	5.1	88.9	2.7	3.3	94.9	100
Portugal	15-19	m	2.9	0.5	67.8	71.3	23.1	1.9	3.7	28.7	100
	20-24	m	6.4	1.0	23.5	30.9	60.6	4.7	3.7	69.1	100
	25-29	m	6.6	0.5	4.5	11.7	81.1	4.0	3.2	88.3	100
Espagne	15-19	0.1	2.1	2.2	67.9	72.2	14.4	9.4	4.0	27.8	100
	20-24	0.1	4.0	3.5	32.9	40.4	42.0	14.5	3.1	59.6	100
	25-29	0.1	3.9	2.6	7.3	13.9	67.1	15.2	3.9	86.1	100
Suède	15-19	m	9.7	2.6	72.9	85.2	5.5	1.4	7.8	14.8	100
	20-24	m	6.4	4.2	26.5	37.1	45.9	9.2	7.8	62.9	100
	25-29	m	7.2	3.0	11.3	21.5	68.1	6.1	4.2	78.5	100
Suisse	15-19	42.4	7.0	m	78.8	86.4	9.1	m	m	13.6	100
	20-24	8.4	8.6	m	22.6	31.3	59.8	m	m	68.7	100
	25-29	m	3.9	m	3.7	7.5	85.2	m	m	92.5	100
Turquie	15-19	m	2.1	0.1	42.2	44.4	41.2	6.1	8.3	55.6	100
	20-24	m	2.1	0.6	15.4	18.0	61.9	12.3	7.8	82.0	100
	25-29	m	2.0	0.1	1.3	3.3	87.6	7.0	2.1	96.7	100
Royaume-Uni	15-19	10.4	28.4	3.8	34.3	66.5	24.1	7.0	2.4	33.5	100
	20-24	3.2	12.8	1.5	14.8	29.1	59.6	8.1	3.2	70.9	100
	25-29	0.7	8.9	0.6	2.4	11.8	77.0	6.5	4.7	88.2	100
États-Unis[1]	15-19	m	23.9	4.5	53.9	82.3	11.4	2.5	3.8	17.7	100
	20-24	m	18.0	1.6	13.5	33.1	56.0	5.5	5.5	66.9	100
	25-29	m	8.8	0.3	2.6	11.7	80.0	3.7	4.7	88.3	100
Moyenne des pays	**15-19**	**m**	**14.4**	**2.7**	**61.2**	**78.1**	**13.3**	**4.0**	**5.1**	**21.9**	**100**
	20-24	**m**	**10.2**	**2.2**	**21.6**	**33.7**	**52.0**	**9.1**	**5.6**	**66.3**	**100**
	25-29	**m**	**5.5**	**1.3**	**5.1**	**11.8**	**76.6**	**7.7**	**4.2**	**88.2**	**100**

1. L'année de référence est 1997.
Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

E2

© OCDE 2000

Tableau E2.1*b*. **Situation des jeunes femmes au regard des études et de l'emploi selon le groupe d'âge (1998)**

	Groupe d'âge	Total effectifs scolarisés					Total effectifs non scolarisés				Total effectifs scolarisés et non scolarisés
		Total effectifs programmes emploi-études	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	
Australie	15-19	m	33.0	5.3	39.5	77.9	13.4	5.2	3.5	22.1	100
	20-24	m	20.3	2.2	9.3	31.8	48.7	6.3	13.2	68.2	100
	25-29	m	9.9	0.6	3.6	14.0	58.7	4.1	23.2	86.0	100
Belgique	15-19	1.4	0.9	0.2	85.3	86.4	2.9	1.9	8.9	13.6	100
	20-24	0.7	3.5	1.4	37.3	42.3	37.5	9.0	11.2	57.7	100
	25-29	0.3	5.2	0.6	2.6	8.4	66.6	10.3	14.7	91.6	100
Canada	15-19	m	25.4	5.6	53.6	84.6	8.5	2.2	4.7	15.4	100
	20-24	m	18.6	1.6	20.2	40.4	41.5	6.8	11.4	59.6	100
	25-29	m	7.1	0.7	4.9	12.8	65.8	6.2	15.3	87.2	100
République tchèque	15-19	m	1.2	0.4	67.6	69.2	13.2	3.9	13.7	30.8	100
	20-24	m	0.5	0.2	16.1	16.8	53.6	5.7	23.9	83.2	100
	25-29	m	0.1	0.0	1.6	1.7	58.0	6.7	33.6	98.3	100
Danemark[1]	15-19	m	42.4	1.0	36.6	80.0	10.3	0.9	8.8	20.0	100
	20-24	m	26.6	4.7	9.9	41.2	40.1	4.3	14.3	58.8	100
	25-29	m	12.6	7.1	5.7	25.4	55.3	6.7	12.5	74.6	100
Finlande	15-19	m	12.0	12.0	64.4	88.3	7.1	3.3	1.3	11.7	100
	20-24	m	15.1	12.7	30.8	58.6	27.2	5.7	8.5	41.4	100
	25-29	m	10.7	4.4	6.1	21.2	55.9	7.3	15.7	78.8	100
France	15-19	m	1.9	m	92.5	94.4	1.3	1.4	3.0	5.6	100
	20-24	m	5.0	m	44.2	49.2	28.1	13.2	9.5	50.8	100
	25-29	m	2.2	m	4.4	6.5	62.3	13.9	17.3	93.5	100
Allemagne	15-19	17.6	20.7	0.9	70.5	92.1	4.2	1.4	2.3	7.9	100
	20-24	12.8	17.8	0.3	19.9	38.0	44.5	5.5	12.0	62.0	100
	25-29	0.8	4.3	0.3	6.0	10.6	64.5	5.7	19.2	89.4	100
Grèce[1]	15-19	a	0.4	0.9	81.0	82.3	6.0	6.3	5.5	17.7	100
	20-24	a	1.5	1.7	29.7	33.0	31.4	19.7	15.9	67.0	100
	25-29	a	0.9	0.3	3.4	4.7	51.8	14.9	28.6	95.3	100
Italie	15-19	m	0.1	0.4	76.3	76.8	7.8	6.4	9.0	23.2	100
	20-24	m	0.4	1.4	35.2	37.0	31.3	15.5	16.2	63.0	100
	25-29	m	0.2	0.5	11.5	12.2	48.0	14.0	25.8	87.8	100
Pays-Bas	15-19	4.2	39.3	6.9	42.9	89.1	9.4	m	1.6	10.9	100
	20-24	2.3	21.6	1.9	14.0	37.5	52.2	2.1	8.2	62.5	100
	25-29	0.7	1.5	m	2.1	3.6	78.0	2.8	15.7	96.4	100
Portugal	15-19	m	3.2	0.8	71.8	75.9	15.8	3.5	4.8	24.1	100
	20-24	m	7.7	1.7	27.6	37.0	49.4	5.3	8.2	63.0	100
	25-29	m	4.2	0.8	5.0	10.1	70.3	5.8	13.8	89.9	100
Espagne	15-19	0.1	1.4	2.9	76.2	80.5	7.3	8.0	4.2	19.5	100
	20-24	0.0	4.9	6.6	38.8	50.3	27.1	16.4	6.1	49.7	100
	25-29	0.1	4.3	4.9	8.5	17.7	46.8	18.3	17.2	82.3	100
Suède	15-19	m	13.1	4.0	70.6	87.6	5.5	1.9	4.9	12.4	100
	20-24	m	9.9	3.9	30.6	44.4	39.2	5.8	10.6	55.6	100
	25-29	m	8.8	3.1	15.3	27.2	58.7	5.2	8.9	72.8	100
Suisse	15-19	24.0	12.4	m	69.9	82.8	11.2	m	m	17.2	100
	20-24	10.5	m	m	21.1	25.3	56.7	6.2	11.7	74.7	100
	25-29	m	m	m	m	m	78.4	4.9	12.9	96.2	100
Turquie	15-19	m	1.2	0.2	30.8	32.1	23.8	3.3	40.7	67.9	100
	20-24	m	1.3	0.4	6.9	8.6	29.1	4.5	57.8	91.4	100
	25-29	m	1.1	0.2	0.9	2.2	29.7	3.0	65.1	97.8	100
Royaume-Uni	15-19	4.7	32.0	3.8	33.4	69.3	19.9	4.4	6.4	30.7	100
	20-24	2.3	14.1	1.5	14.7	30.3	49.9	4.1	15.6	69.7	100
	25-29	0.9	9.4	0.6	3.7	13.7	60.6	3.9	21.8	86.3	100
États-Unis[1]	15-19	m	25.1	3.8	54.0	82.9	9.3	1.9	6.0	17.1	100
	20-24	m	22.7	0.7	12.1	35.5	45.4	4.5	14.6	64.5	100
	25-29	m	8.2	0.2	3.5	11.9	64.8	4.4	18.9	88.1	100
Moyenne des pays	**15-19**	**m**	**14.8**	**3.1**	**62.0**	**79.6**	**9.8**	**3.5**	**7.6**	**20.4**	**100**
	20-24	**m**	**11.3**	**2.7**	**23.3**	**36.5**	**40.7**	**7.8**	**14.9**	**63.5**	**100**
	25-29	**m**	**5.3**	**1.6**	**5.2**	**12.0**	**59.7**	**7.7**	**21.1**	**88.5**	**100**

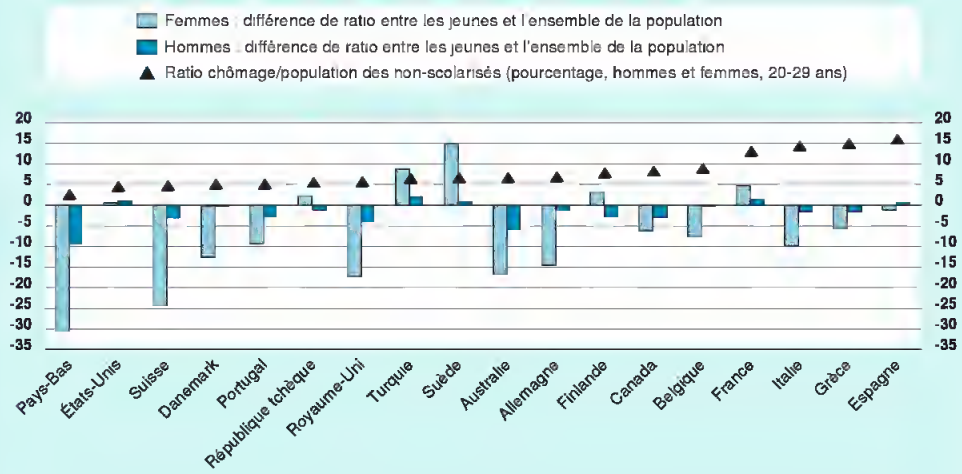
1. L'année de référence est 1997.
Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

SPÉCIFICITÉ DE LA SITUATION DES JEUNES

- La proportion d'emplois à temps partiel occupés par des jeunes n'est supérieure à la proportion globale d'emplois à temps partiel que dans quatre pays sur les 18 pour lesquels des données ont été recueillies.
- Dans deux autres pays la part de l'emploi à temps partiel chez les jeunes est pratiquement la même que dans l'ensemble de la population.
- Dans tous les autres pays, l'emploi à temps partiel est moins répandu chez les jeunes, chez les jeunes femmes comme chez les jeunes hommes.

Graphique E3.1. **Emplois à temps partiel : différence entre les jeunes et l'ensemble de la population (1998)**



Source : OCDE

E3

© OCDE 2000

Contexte

La situation des jeunes face à l'emploi à temps partiel et temporaire est-elle différente de celle des autres groupes d'âge?

La question posée dans cet indicateur est celle du type d'emplois proposés aux jeunes à leur sortie du système éducatif. Le travail à temps partiel est de plus en plus fréquent, de même que les contrats à durée déterminée et les emplois temporaires. Mais la réglementation du marché du travail est très variable d'un pays à l'autre. Ce n'est pas le nombre absolu d'emplois de ce type occupés par les jeunes qui doit être mesuré, mais leur part dans l'emploi global.

Dans quelle mesure les jeunes occupent-ils des emplois différents de ceux occupés par le reste de la population active? Dans l'ensemble, la progression du travail à temps partiel ou à durée déterminée concerne-t-elle davantage les jeunes? Les jeunes, qui sont par définition des demandeurs d'emplois sortant du système éducatif, sont-ils spécialement visés par les nouvelles formes de flexibilité du travail? Le chômage favorise-t-il le développement de ces emplois moins stables ou moins rémunérateurs? Pour répondre à ces questions, il faut là encore centrer l'analyse sur les jeunes sortis du système éducatif. En effet, ceux qui poursuivent des études ont naturellement tendance à combiner celles-ci avec un emploi à temps partiel ou à durée déterminée, qui sera pour eux un emploi subsidiaire plutôt que principal.

Par ailleurs, qu'en est-il de la situation des jeunes qui ne sont plus scolarisés mais ne travaillent pas encore? En fait, l'entrée dans la vie active correspond souvent pour les jeunes à une période de transition difficile. Bien que la durée des études ait considérablement augmenté, de nombreux jeunes sont menacés d'exclusion car ils ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi, autrement dit ils font partie des chômeurs ou des inactifs. Cette situation est particulièrement préoccupante pour les plus jeunes d'entre eux, dont beaucoup n'ont pas le statut de chômeur ou ne bénéficient d'aucune couverture sociale (voir l'étude *Pour un monde solidaire*, OCDE, 1999).

Observations et explications

Emploi à temps partiel et emploi temporaire chez les jeunes de 20 à 29 ans

Il ne semble pas y avoir de différence entre les jeunes travailleurs et les travailleurs plus âgés en ce qui concerne l'emploi à temps partiel.

La part de l'emploi à temps partiel dans l'emploi global est très variable, allant de 3 pour cent en République tchèque à 30 pour cent aux Pays-Bas. Dans tous les pays, l'emploi à temps partiel est inégalement réparti entre les hommes et les femmes. Dans la plupart des cas, un emploi à temps partiel sur quatre ou cinq est occupé par une femme, alors que le rapport est de 1 sur 10 à 20 pour les hommes. La situation est similaire pour les jeunes : la proportion d'emplois à temps partiel détenus par les jeunes est très variable d'un pays à l'autre, et elle est généralement trois à quatre fois plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Les caractéristiques de l'emploi à temps partiel sont donc à peu près les mêmes pour les jeunes et pour les adultes.

Dans l'ensemble, les jeunes de 20 à 29 ans ne sont pas surreprésentés parmi les titulaires d'emplois à temps partiel.

La proportion d'emplois à temps partiel occupés par des jeunes n'est supérieure à la proportion globale d'emplois à temps partiel que dans quatre pays (États-Unis, France, Suède et Turquie) sur les 18 pour lesquels des données ont été recueillies. Dans deux autres pays (Espagne et République tchèque), la part de l'emploi à temps partiel chez les jeunes est pratiquement la même que dans l'ensemble de la population. Dans tous les autres pays, l'emploi à temps partiel est moins répandu chez les jeunes, chez les jeunes

© OCDE 2000

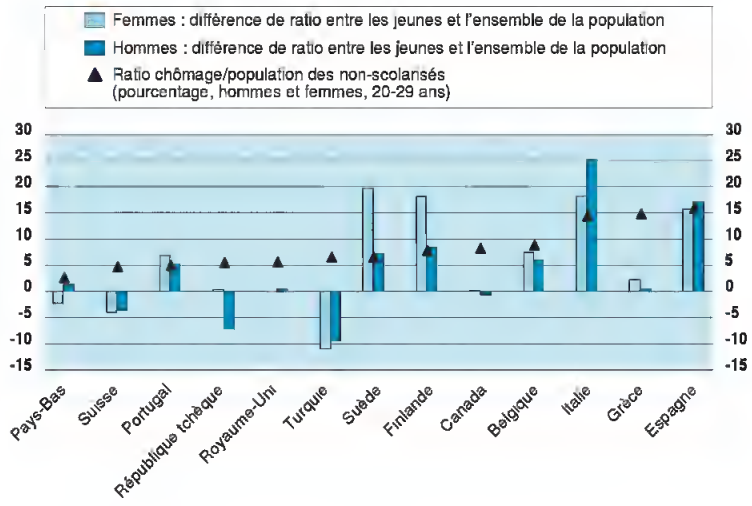
femmes comme chez les jeunes hommes. En fait, ce sont les caractéristiques de l'emploi des femmes de moins de 30 ans qui expliquent ces disparités. Au-delà de 30 ans, les femmes sont plus nombreuses à travailler à temps partiel, probablement parce qu'elles ont des responsabilités familiales plus lourdes et que l'amélioration des revenus du ménage les autorise davantage à pratiquer cette formule. Avant 30 ans, les femmes ne suivent pas aussi massivement ce schéma, même si elles sont quand même plus nombreuses que les hommes à travailler à temps partiel (tableau E3.1).

Le chômage ne semble pas avoir d'incidence significative sur la fréquence du travail à temps partiel même si dans les pays où le niveau du chômage est le plus bas, le travail à temps partiel semble être un peu moins répandu chez les jeunes. On constate aussi que les différences de taux d'emploi à temps partiel dans la population jeune et dans l'ensemble de la population sont moins grandes quand le chômage est élevé. Mais l'inverse est vrai également dans de nombreux cas, ce qui laisse penser que la cause des disparités réside dans les différences de réglementation du travail à temps partiel.

En revanche, les jeunes occupent beaucoup plus souvent des emplois temporaires que leurs aînés.

Si les jeunes ne se distinguent pas du reste de la population pour ce qui est du travail à temps partiel, il n'en va pas de même pour les emplois à durée déterminée ou temporaires. Là encore, il faut comparer, dans un pays donné, la fréquence de ces formes d'emplois dans la population jeune et dans l'ensemble de la population. Les disparités entre pays sont fortes dans ce domaine et sont peut-être attribuables à des différences de réglementation plutôt que de qualité des emplois disponibles ou d'extension de la précarité de l'emploi. D'après les données rassemblées, les jeunes semblent bien être recrutés plus souvent sur des contrats temporaires, ce qui peut correspondre à une stratégie d'ajustement ou à une période d'essai tant pour l'employé que pour l'employeur..

Graphique E3.2. **Emplois temporaires : différence entre les jeunes âgés de 20 à 29 ans et l'ensemble de la population (1998)**



Source : OCDE.

Quatre pays seulement sur les 13 ont la même proportion de travailleurs temporaires parmi les 20 à 29 ans que dans l'ensemble de la population. Dans trois pays seulement, la proportion de travailleurs temporaires est nettement plus faible. Dans tous les autres pays, la proportion de jeunes occupant un emploi temporaire est très importante.

E3

© OCDE 2000

La structure de l'emploi des jeunes présente la caractéristique d'avoir la même proportion d'emplois temporaires chez les jeunes que pour l'ensemble des emplois dans quatre pays seulement (Canada, Grèce, Pays-Bas et Royaume-Uni) sur les 13 pour lesquels des données ont été rassemblées. Dans trois pays (République tchèque, Suisse et Turquie), la proportion de travailleurs temporaires dans la population âgée de 20 à 29 ans est nettement plus faible que dans l'ensemble de la population active occupée. Dans tous les autres pays, et plus encore dans ceux où le chômage des jeunes atteint les niveaux les plus élevés, la proportion de jeunes occupant un emploi temporaire est très importante. Les emplois temporaires ont donc tendance à être occupés en priorité par des jeunes, tant dans les pays où cette forme d'emploi est peu fréquente (notamment l'Italie) que dans ceux où elle est répandue (notamment l'Espagne).

Les jeunes qui ne sont plus scolarisés et ne travaillent pas

La majorité des jeunes de 15 à 19 ans est encore scolarisée.

Entre 15 et 19 ans, la très grande majorité des jeunes est encore scolarisée. C'est le cas pour plus de quatre jeunes sur cinq dans la plupart des pays. Une faible proportion de ceux qui ont achevé leur formation occupent un emploi. Parfois très faible, cette proportion peut atteindre 10 ou 20 pour cent dans certains pays (tableau E2.1).

Parmi ceux qui ne le sont plus, on trouve dans bon nombre de pays, une forte proportion de chômeurs ou d'inactifs.

Les jeunes qui ne se trouvent pas dans l'une des deux situations bien définies que sont les études et l'emploi, peuvent connaître une situation assez précaire. Certains ont le statut de chômeur car ils recherchent activement un emploi, mais d'autres, parce qu'ils ne le font pas pour une raison ou une autre, sont considérés comme inactifs. Les raisons pour lesquelles ces jeunes ne recherchent pas d'emploi sont variées : découragement dû à la situation du marché du travail, ou retrait volontaire du marché du travail pour des raisons familiales, pour cause de voyage, ou pour d'autres motifs. Dans 14 pays sur 18, le pourcentage de jeunes inactifs dépasse même le pourcentage de ceux qui sont chômeurs.

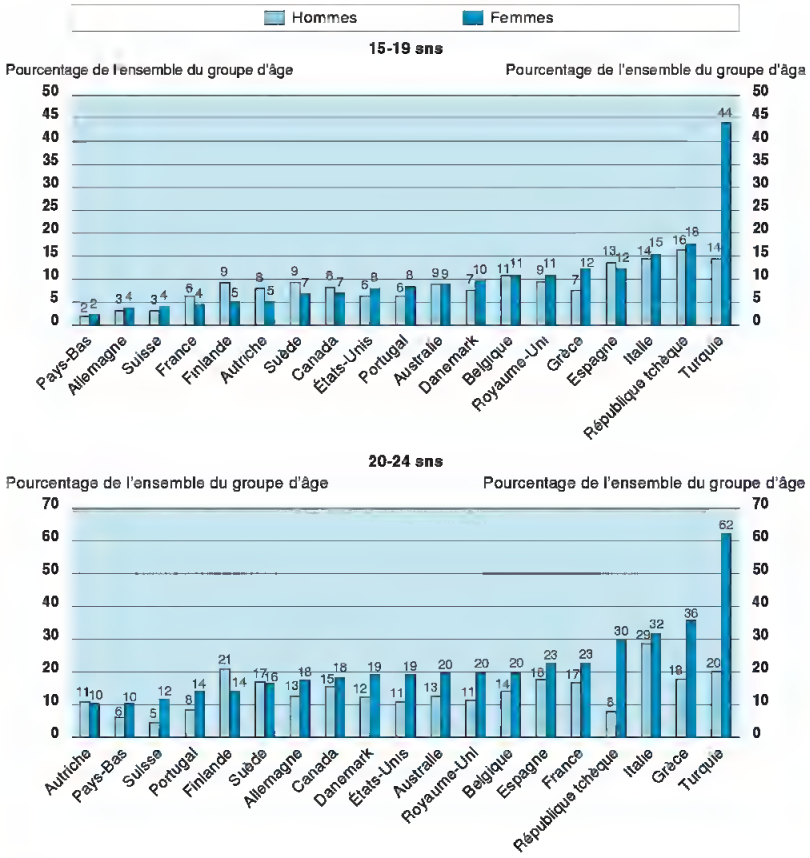
Le chômage ou l'inactivité des jeunes sont des phénomènes très peu répandus en Allemagne et aux Pays-Bas. Inversement, ils atteignent une ampleur préoccupante dans des pays comme la Belgique, l'Espagne, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Turquie. Dans ces pays, plus de 10 pour cent des jeunes de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi (tableau E2.1). Dans d'autres pays, ce pourcentage est plus faible mais non négligeable, de l'ordre de 5 à 10 pour cent. Le phénomène touche plus particulièrement les jeunes hommes en Autriche, en Finlande et en Suède, alors qu'il est plus fréquent chez les femmes en Grèce, au Portugal et en Turquie (graphique E3.3). Le cas le plus extrême est celui de la Turquie, où 44 pour cent des jeunes filles de 15 à 19 ans ne sont ni scolarisés ni en activité. Toutefois, 8 pour cent seulement de ces jeunes filles sont au chômage, les autres s'étant retirées du marché du travail

Entre 20 et 24 ans, le phénomène s'amplifie mais change de nature car c'est le moment où la majorité des jeunes se présentent sur le marché du travail.

Entre 20 et 24 ans, le phénomène s'amplifie mais change de nature. C'est en effet le moment où la majorité des jeunes se présente sur le marché du travail. La plupart d'entre eux vient tout juste de terminer ses études, et l'arrivée sur le marché du travail implique souvent un passage par le chômage. La proportion de jeunes hommes de cette tranche d'âge qui ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi se situe autour de 15 pour cent, soit 5 points de plus que dans la tranche d'âge 15-19 ans. Dans les pays où les jeunes étudient moins longtemps

© OCDE 2000

Graphique E3.3. **Pourcentage de jeunes non scolarisés et dépourvus d'emploi, selon le groupe d'âge et le sexe (1998)**



Source : OCDE

Entre 15 et 19 ans, le chômage ou l'inactivité des jeunes sont des phénomènes très peu répandus en Allemagne et aux Pays-Bas. Inversement, il atteignent une ampleur préoccupante dans des pays comme la Belgique, l'Espagne, l'Italie, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Turquie.

Entre 20 et 24 ans, le phénomène s'amplifie mais change de nature. C'est en effet le moment où la majorité des jeunes se présentent sur le marché du travail.

et se présentent donc plus tôt sur le marché du travail, cette proportion n'augmente que légèrement (Portugal et Royaume-Uni), voire diminue (République tchèque). Le chômage d'insertion revêt une ampleur particulière en Finlande, en France et en Italie, où le pourcentage de jeunes hommes de 20 à 24 ans qui ne sont ni scolarisés ni pourvus d'un emploi atteint plus du double du niveau observé chez les 15-19 ans. En Finlande et en Italie, plus de 20 pour cent de jeunes hommes âgés de 20 à 24 ans ne sont pas scolarisés.

L'accentuation de l'écart est encore plus spectaculaire chez les jeunes femmes, où le taux moyen pour l'ensemble des pays est de 22 pour cent, dans la tranche d'âge 20-24 ans, soit plus du double du taux observé dans la tranche d'âge inférieure. Au chômage d'insertion s'ajoute dans le cas des femmes un phénomène spécifique de retrait du marché du travail qui revêt encore une dimension importante dans des pays comme la Grèce, la République tchèque et la Turquie.

© OCDE 2000

DÉFINITIONS

Les statistiques présentées ici ont été établies à partir des données provenant d'enquêtes sur la population active concernant les pourcentages de jeunes pour un âge donné dans chacune des catégories spécifiées. Les différentes situations vis-à-vis de l'emploi sont définies conformément aux lignes directrices du BIT. Les données relatives à cet indicateur proviennent de la collecte spéciale effectuée pour l'indicateur E2.

© OCDE 2000

Tableau E3.1. **Emploi à temps partiel et temporaire chez les jeunes de 20 à 29 ans, par sexe**

			Ratio jeunes non scolarisés employés à temps partiel/jeunes non scolarisés actifs occupés (20-29 ans)	Ratio emploi à temps partiel/ emploi total (total adultes)	Ratio jeunes non scolarisés pourvus d'un emploi temporaire/jeunes non scolarisés actifs occupés (20-29 ans)	Ratio emploi temporaire/emploi salarié (total adultes)[1]	Ratio chômeurs non scolarisés/ population (20-29 ans)
Australia	1998	Hommes	8.6	14.4	m	m	8.1
		Femmes	24.1	40.7	m	m	5.1
		H + F	15.6	25.9	m	m	6.6
Belgique	1998	Hommes	4.7	4.9	12.1	5.9	8.0
		Femmes	24.6	32.2	17.9	10.4	9.7
		H + F	13.6	16.3	14.7	7.8	8.8
Canada	1998	Hommes	7.7	10.5	10.5	11.1	10.0
		Femmes	22.5	28.6	12.8	12.6	6.5
		H + F	14.7	18.7	11.6	11.8	8.2
République tchèque	1998	Hommes	0.7	1.7	0.4	7.5	4.9
		Femmes	7.8	5.4	8.3	7.8	6.2
		H + F	3.5	3.3	3.5	7.6	5.5
Danemark	1997	Hommes	11.2	11.1	m	m	4.3
		Femmes	11.8	24.2	m	m	5.6
		H + F	11.5	17.1	m	m	5.0
Finlande	1998	Hommes	4.1	6.8	21.8	13.3	9.1
		Femmes	16.3	13	40.1	21.9	6.5
		H + F	9.5	9.7	29.9	17.7	7.8
France	1998	Hommes	7.2	5.8	m	m	12.5
		Femmes	29.7	25	m	m	13.6
		H + F	18.0	14.8	m	m	13.1
Allemagne	1998	Hommes	3.5	4.6	m	m	8.2
		Femmes	18.1	32.4	m	m	5.6
		H + F	10.0	16.6	m	m	6.9
Grèce	1997	Hommes	3.3	4.8	10.8	10.2	12.1
		Femmes	8.6	14.1	14.1	11.9	17.3
		H + F	5.5	8.2	12.2	10.9	14.9
Italie	1998	Hommes	4.0	5.5	32.9	7.5	14.1
		Femmes	13.0	22.7	28.6	10.3	14.7
		H + F	7.7	11.8	31.1	8.6	14.4
Pays-Bas	1998	Hommes	3.1	12.4	11.6	10.2	2.9
		Femmes	24.4	54.8	14.0	16.1	2.5
		H + F	13.1	30	12.8	12.7	2.7
Portugal	1998	Hommes	2.5	5.2	21.5	16.2	4.4
		Femmes	6.6	15.8	25.6	18.6	5.6
		H + F	4.4	9.9	23.4	17.3	5.0
Espagne	1998	Hommes	3.6	2.9	49.3	32.1	14.8
		Femmes	15.6	16.6	50.2	34.4	17.3
		H + F	8.3	7.7	49.7	32.9	16.0
Suède	1998	Hommes	6.4	5.6	17.9	10.6	7.6
		Femmes	37.1	22	35.1	15.2	5.5
		H + F	20.3	13.5	25.7	12.9	6.6
Suisse	1998	Hommes	4.2	7.2	8.4	11.9	4.3
		Femmes	21.4	45.8	6.6	10.6	5.3
		H + F	12.8	24.2	7.3	11.3	4.8
Turquie	1998	Hommes	5.6	3.4	11.2	20.6	9.6
		Femmes	22.1	13.3	3.4	14.4	3.8
		H + F	10.6	6.2	8.8	19.5	6.5
Royaume-Uni	1998	Hommes	4.2	8.2	6.6	6	7.2
		Femmes	24.1	41.2	8.4	8.3	4.0
		H + F	12.9	23	7.4	7.1	5.7
États-Unis	1997	Hommes	9.3	8.3	m	m	4.5
		Femmes	20.1	19.5	m	m	4.4
		H + F	14.2	13.6	m	m	4.5
Moyenne des pays		**Hommes**	**5.2**	**6.9**	**16.5**	**12.5**	**8.2**
		Femmes	**19.3**	**26.0**	**20.4**	**14.8**	**7.7**
		H + F	**11.5**	**15.0**	**18.3**	**13.7**	**7.9**

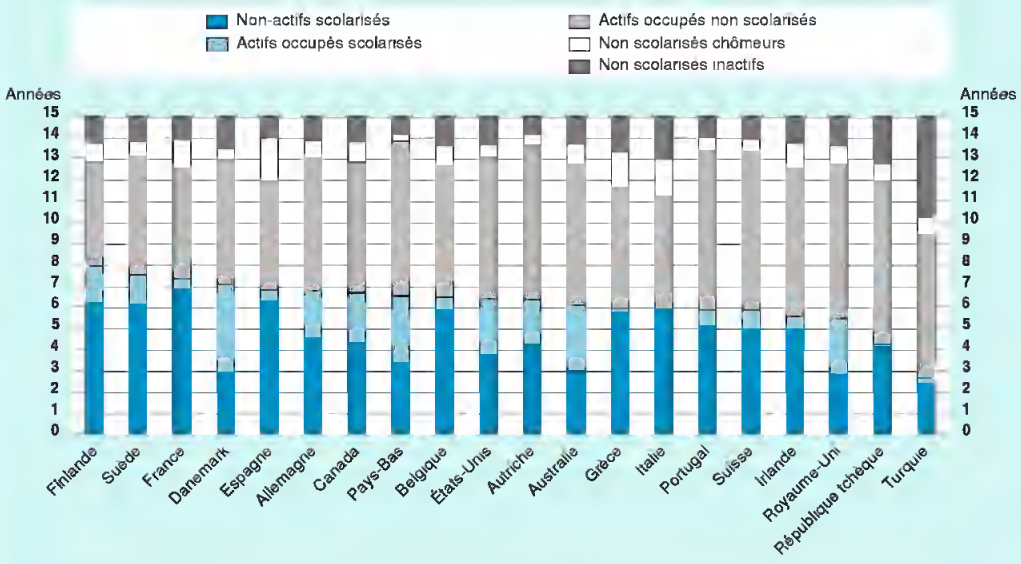
1. Grèce : l'année de référence est 1998.
Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

E3

NOMBRE D'ANNÉES PASSÉES EN FORMATION, EN ACTIVITÉ ET EN INACTIVITÉ DES 15-29 ANS

- En moyenne, un jeune âgé de 15 ans peut s'attendre à poursuivre des études pendant encore un peu plus de six ans. Dans 13 pays sur 20, la fourchette est comprise entre 5.9 et 7.1 ans. Entre les deux groupes extrêmes de pays, les disparités sont très marquées avec un écart d'environ deux ans.
- Un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer, au cours des 15 années à venir, six ans et demi en activité, un an au chômage et un an et demi en dehors du marché du travail. C'est la durée moyenne des périodes de chômage au début de la vie active qui varie le plus d'un pays à l'autre.
- En valeur absolue, les jeunes peuvent espérer rester au chômage moins de temps après avoir terminé leurs études aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Graphique E4.1. **Estimation du nombre d'années passées en formation et en activité entre 15 et 29 ans (1998)**



Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'années de scolarisation

Source : OCDE

E4

© OCDE 2000

Contexte

Au cours de la dernière décennie, la durée des études suivie par les jeunes s'est nettement rallongée, entraînant un report de l'entrée dans le monde du travail (voir *Regards sur l'Éducation*, OCDE, 1998). Ces études de plus longue durée s'effectuent en partie sous forme d'une association forte de l'emploi et des études, largement répandue dans certains pays. Après la fin des études, l'accès à l'emploi se trouve souvent contrarié par des périodes de chômage ou des retraits de l'activité devant lesquels hommes et femmes ne sont pas dans la même situation. Cependant, en valeur absolue, les jeunes peuvent espérer rester au chômage moins de temps après avoir terminé leurs études aujourd'hui qu'il y a dix ans.

Observations et explications

Considérer les générations sur un intervalle de quinze ans, entre 15 et 29 ans, permet de retrouver sous une forme synthétique les grandes tendances à l'œuvre dans la transition de l'école à l'emploi.

En moyenne, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut espérer passer encore six ans environ dans le système éducatif.

En moyenne, en 1998, un jeune de 15 ans peut espérer suivre encore des études pendant un peu plus de six ans (tableau E4.1). L'augmentation a été très sensible entre 1985 et 1996 où près d'un an et demi d'études supplémentaires était enregistré. Depuis 1996, elle s'est poursuivie plus lentement dans l'ensemble. Un rattrapage s'opère dans les pays où les durées sont les plus courtes, tandis que dans les pays où les durées sont les plus longues, celles-ci ne tendent plus guère à augmenter.

Dans 13 pays sur les 20, un jeune de 15 ans peut espérer passer de 5.9 à 7.1 ans en formation. Entre les deux extrêmes, les disparités sont très marquées avec un écart d'environ deux ans entre un groupe de pays comprenant la Finlande, la France et la Suède (7.5 ans en moyenne) et un autre groupe comprenant l'Irlande, la République tchèque et le Royaume-Uni (5.5 ans).

Les durées sont à peu près identiques pour les hommes et les femmes.

L'espérance de formation moyenne à 15 ans est pratiquement la même pour les femmes et les hommes (6.3 et 6.2 ans respectivement). Dans de nombreux pays, les durées sont identiques pour les deux sexes ou un peu plus élevées pour les femmes. La Turquie fait figure d'exception, avec 2.1 ans seulement d'espérance de formation pour les jeunes femmes âgées de 15 ans. Dans les pays qui se situent à l'autre extrémité du classement, une durée de formation plus longue va souvent de pair avec un avantage relatif plus important pour les femmes (tableau E4.1).

Ce temps de formation supplémentaire peut correspondre à une grande variété de formules associant emploi et études. L'emploi occupé pendant les études peut par exemple s'inscrire dans le cadre de programmes emploi-études, ou prendre la forme d'un emploi à temps partiel. Très rares dans la moitié des pays étudiés, les formules alternant emploi et études représentent dans les autres pays entre une et quatre des six à sept années supplémentaires qu'un jeune peut espérer passer en formation.

© OCDE 2000

Un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter occuper un emploi pendant six ans et demi, être au chômage pendant un an et être en inactivité pendant un an et demi jusqu'à son 30e anniversaire.

Compte tenu de l'allongement de la durée des études, un jeune âgé de 15 ans aujourd'hui peut escompter passer, au cours des 15 années à venir, six ans et demi en activité, un an au chômage et un an et demi en dehors du marché du travail (sans étudier ni rechercher d'emploi). Il est intéressant de constater qu'en valeur absolue, les jeunes peuvent aujourd'hui espérer passer moins de temps au chômage à l'issue de leurs études que ce n'était le cas il y a dix ans.

C'est la durée moyenne des périodes de chômage au début de la vie active qui varie le plus d'un pays à l'autre. Les chiffres reflètent les disparités de taux de chômage des jeunes. Nettement inférieure à un an dans des pays comme l'Autriche, le Danemark, les États-Unis, les Pays-Bas, le Portugal et la Suisse, la durée cumulée des périodes de chômage s'approche de deux ans dans les pays méditerranéens.

Dans l'ensemble, les hommes et les femmes connaissent une situation très similaire pour ce qui est du nombre estimé d'années passées au chômage. Si la situation est identique pour les deux sexes dans de nombreux pays, les femmes sont nettement désavantagées en Grèce et elles sont avantagées en Australie, au Canada, en Irlande, au Royaume-Uni et en Turquie. Toutefois, dans certains de ces pays, notamment en Australie et au Royaume-Uni, et plus encore en Turquie, la moindre durée de chômage observée pour les femmes provient en grande partie du fait que de nombreuses femmes se retirent du marché du travail, réduisant ainsi les effectifs des demandeurs d'emploi.

Alors que les jeunes hommes peuvent s'attendre à passer un peu plus de six mois en dehors du système éducatif ou de l'emploi entre 15 et 29 ans, la moyenne est de plus de deux ans pour les femmes. Dans les pays nordiques (Danemark, Finlande et Suède), les jeunes hommes et les jeunes femmes ont une propension très similaire à travailler (ou à se retirer du marché du travail). Inversement, en Grèce, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Turquie, les jeunes femmes ont beaucoup plus souvent tendance à se retirer du marché du travail. Dans tous les autres pays, les femmes entre 15 et 29 ans passent en moyenne environ un an de plus que les hommes en dehors du marché du travail.

DÉFINITIONS

Les statistiques présentées ici ont été établies à partir des données provenant d'enquêtes sur la population active concernant les pourcentages de jeunes pour un âge donné dans chacune des catégories spécifiées. Ces pourcentages ont été ensuite additionnés pour le groupe d'âge 15-29 ans afin d'obtenir le nombre estimé d'années correspondant aux situations indiquées. Par conséquent, les calculs supposent que les jeunes qui ont aujourd'hui 15 ans connaîtront entre 15 et 29 ans les mêmes conditions d'études et de travail que les jeunes se trouvant dans ce groupe d'âge au cours de l'année considérée.

Les personnes poursuivant une formation peuvent aussi bien suivre des programmes à temps partiel que des programmes à plein temps. La définition des diverses situations vis-à-vis de l'emploi repose sur les lignes directrices du BIT. Les données relatives à cet indicateur proviennent de la collecte spéciale effectuée pour l'indicateur E2.

© OCDE 2000

Tableau E4.1. **Estimation du nombre d'années passées en formation et en activité entre 15 et 29 ans, par sexe (1998)**

		Nombre estimé d'années passées en formation			Nombre estimé d'années passées en dehors de la formation			
		Sans emploi	Actifs occupés	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total
Australie	Hommes	3.0	3.1	6.1	7.3	1.2	0.5	8.9
	Femmes	3.0	3.2	6.2	6.0	0.8	2.0	8.8
	H + F	3.0	3.1	6.1	6.7	1.0	1.2	8.9
Autriche[1]	Hommes	4.1	2.7	6.8	7.3	0.6	0.4	8.2
	Femmes	4.5	1.6	6.0	7.3	0.5	1.2	9.0
	H + F	4.3	2.1	6.4	7.3	0.5	0.8	8.6
Belgique	Hommes	5.8	0.6	6.4	6.8	0.9	0.9	8.6
	Femmes	6.1	0.5	6.5	5.6	1.1	1.8	8.5
	H + F	5.9	0.6	6.5	6.2	1.0	1.3	8.5
Canada	Hommes	4.4	2.2	6.6	6.5	1.2	0.7	8.4
	Femmes	4.3	2.6	6.9	5.8	0.8	1.6	8.1
	H + F	4.4	2.4	6.7	6.1	1.0	1.1	8.3
République tchèque	Hommes	4.1	0.2	4.2	9.2	0.7	0.8	10.8
	Femmes	4.3	0.1	4.4	6.2	0.8	3.6	10.6
	H + F	4.2	0.1	4.3	7.7	0.8	2.2	10.7
Danemark[2]	Hommes	2.7	4.2	6.9	6.5	0.5	1.1	8.1
	Femmes	3.3	4.1	7.3	5.3	0.6	1.8	7.7
	H + F	3.0	4.2	7.1	5.9	0.5	1.5	7.9
Finlande	Hommes	6.0	1.6	7.6	5.3	1.1	1.1	7.4
	Femmes	6.5	1.9	8.4	4.5	0.8	1.3	6.6
	H + F	6.3	1.7	8.0	4.9	0.9	1.2	7.0
France	Hommes	6.6	0.6	7.2	5.8	1.4	0.6	7.8
	Femmes	7.1	0.5	7.6	4.6	1.4	1.5	7.4
	H + F	6.9	0.5	7.4	5.2	1.4	1.1	7.6
Allemagne	Hommes	4.5	2.4	6.9	6.7	0.9	0.4	8.1
	Femmes	4.7	2.0	6.8	5.9	0.6	1.7	8.2
	H + F	4.6	2.2	6.8	6.3	0.8	1.1	8.2
Grèce[2]	Hommes	5.8	0.2	5.9	7.1	1.4	0.6	9.1
	Femmes	5.9	0.1	6.0	4.5	2.0	2.5	9.0
	H + F	5.8	0.2	6.0	5.7	1.7	1.6	9.0
Irlande[1]	Hommes	4.8	0.7	5.5	7.5	1.5	0.6	9.5
	Femmes	5.3	0.6	5.8	6.6	1.0	1.6	9.2
	H + F	5.0	0.6	5.7	7.0	1.2	1.1	9.3
Italie	Hommes	5.6	n	5.6	6.2	1.8	1.4	9.4
	Femmes	6.3	n	6.3	4.4	1.8	2.5	8.7
	H + F	5.9	n	6.0	5.3	1.8	2.0	9.0
Pays-Bas	Hommes	3.4	3.2	6.6	7.7	0.3	0.4	8.3
	Femmes	3.4	3.1	6.5	7.0	0.2	1.3	8.5
	H + F	3.4	3.1	6.6	7.3	0.3	0.8	8.4
Portugal	Hommes	4.9	0.8	5.7	8.2	0.5	0.5	9.3
	Femmes	5.4	0.8	6.1	6.8	0.7	1.3	8.9
	H + F	5.1	0.8	5.9	7.5	0.6	0.9	9.1
Espagne	Hommes	5.8	0.5	6.3	6.2	2.0	0.6	8.7
	Femmes	6.9	0.5	7.4	4.1	2.1	1.4	7.6
	H + F	6.4	0.5	6.9	5.1	2.0	1.0	8.1
Suède	Hommes	6.0	1.2	7.2	6.0	0.8	1.0	7.8
	Femmes	6.4	1.6	8.0	5.2	0.5	1.2	7.0
	H + F	6.2	1.4	7.6	5.6	0.7	1.1	7.4
Suisse	Hommes	5.3	1.0	6.3	7.7	0.5	0.5	8.7
	Femmes	4.7	0.9	5.6	7.4	0.6	1.4	9.4
	H + F	5.0	0.9	5.9	7.5	0.6	1.0	9.1
Turquie	Hommes	3.0	0.3	3.3	9.5	1.3	0.9	11.7
	Femmes	2.0	0.2	2.1	4.1	0.5	8.2	12.9
	H + F	2.5	0.2	2.7	6.8	0.9	4.7	12.3
Royaume-Uni	Hommes	2.9	2.5	5.4	8.0	1.1	0.5	9.6
	Femmes	2.9	2.8	5.7	6.5	0.6	2.2	9.3
	H + F	2.9	2.6	5.5	7.3	0.9	1.3	9.5
États-Unis[2]	Hommes	3.8	2.5	6.4	7.4	0.6	0.7	8.6
	Femmes	3.7	2.8	6.5	6.0	0.5	2.0	8.5
	H + F	3.8	2.7	6.4	6.7	0.6	1.3	8.6
Moyenne des pays	**Hommes**	**4.6**	**1.5**	**6.1**	**7.1**	**1.0**	**0.7**	**8.9**
	Femmes	**4.8**	**1.5**	**6.3**	**5.7**	**0.9**	**2.1**	**8.7**
	H + F	**4.7**	**1.5**	**6.2**	**6.4**	**1.0**	**1.4**	**8.8**

1. L'année de référence est 1996.
2. L'année de référence est 1997.

Source : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

E4

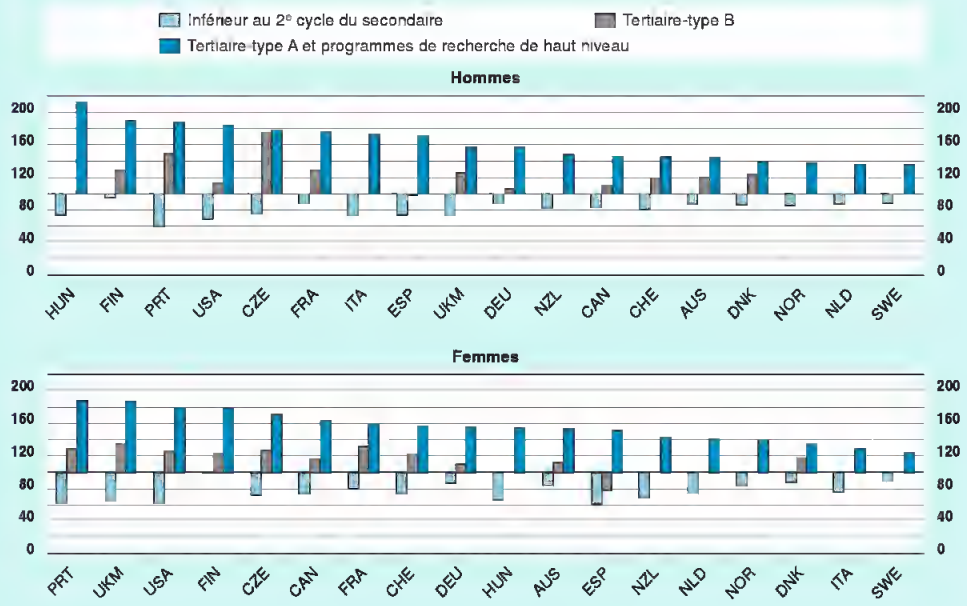
© OCDE 2000

REVENUS DU TRAVAIL ET NIVEAU DE FORMATION

- Il existe un lien direct entre niveau de formation et revenus. Dans de nombreux pays, au-delà du second cycle du secondaire, les études procurent un avantage salarial particulièrement important. Les écarts de revenus observés entre les diplômés sortant de l'enseignement tertiaire et les diplômés de fin d'études secondaires sont en général plus marqués qu'entre le second cycle du secondaire et le niveau inférieur,
- Les revenus des personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires représentent en général entre 60 et 90 pour cent de ceux des diplômés de fin d'études secondaires.
- Par rapport aux études secondaires, les formations tertiaires entraînent un accroissement beaucoup plus net des gains chez les femmes que chez les hommes dans cinq pays, alors que la situation inverse prévaut dans les autres.

Graphique E5.1. **Revenus annuels moyens des personnes âgées de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le sexe**

2e cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = Base 100



Source OCDE

E5

© OCDE 2000

Contexte

Les écarts de salaire, et en particulier les revenus supplémentaires procurés par un haut niveau d'études, font partie des éléments qui incitent les individus à acquérir un niveau de qualification adapté et à le conserver. La poursuite des études peut aussi être assimilée à un investissement dans le capital humain. Ce capital est constitué par le stock de compétences que les individus conservent ou enrichissent, généralement par la formation, et offrent en contrepartie une rémunération sur le marché du travail. Les revenus plus élevés résultant de l'accroissement du capital humain représentent le rendement de cet investissement et l'avantage que procurent de meilleures qualifications et/ou une plus forte productivité. Les écarts de revenus d'un niveau de formation à un autre peuvent aussi être le reflet de disparités dans l'offre de programmes d'enseignement à différents niveaux ou d'obstacles empêchant l'accès à ces programmes.

Cet indicateur compare les revenus des travailleurs de différents niveaux de formation à ceux des personnes ayant un diplôme de fin d'études secondaires.

Observations et explications

Niveau de formation et revenus des hommes et des femmes

Une somme importante d'études démontrent l'existence de relations statistiques entre niveau de formation et revenus. Dans bon nombre de ces études, le niveau de formation n'est pas considéré seulement comme un niveau de qualification donnant accès à certains emplois et offrant certaines possibilités de carrière, mais aussi – en l'absence de variables permettant de mesurer directement les compétences – comme un indicateur des connaissances et des compétences des individus.

Il existe un lien direct entre niveau de formation et revenus, quel que soit le système socio-économique ou le niveau de développement économique.

Pour avoir une idée de l'avantage économique procuré par un diplôme d'études tertiaires, il suffit de comparer les revenus annuels moyens des diplômés du tertiaire avec ceux des diplômés de fin d'études secondaires. Une comparaison analogue fait ressortir le manque à gagner pour ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires (graphiques E5.1 et tableau E5.1). Les variations de ces revenus relatifs (avant impôts) selon les pays sont imputables à divers facteurs, notamment aux qualifications exigées des travailleurs, à la législation sur le salaire minimum, à la puissance des syndicats, au champ couvert par les conventions collectives, à l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation, à l'étendue de l'expérience professionnelle des travailleurs, quel que soit leur niveau de formation, à la répartition de l'emploi dans les différentes professions et à l'incidence relative du travail à temps partiel et sur une partie de l'année chez les travailleurs ayant des niveaux de formation différents.

Le tableau E5.1 met en évidence une forte corrélation positive entre le niveau de formation et les revenus. Dans tous les pays, les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent sensiblement plus que ceux qui n'ont qu'un diplôme de fin d'études secondaires. Les écarts de revenus observés entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés de fin d'études secondaires sont en général plus marqués qu'entre le second cycle du secondaire et le niveau inférieur, ce qui donne à penser que le second cycle du secondaire constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important. Dans les pays pour lesquels des données sur les revenus bruts sont

Dans de nombreux pays, au-delà du second cycle du secondaire, les études procurent un avantage salarial particulièrement important.

© OCDE 2000

disponibles, l'avantage salarial procuré par une formation de niveau tertiaire-type A aux hommes âgés de 25 à 64 ans varie de moins de 40 pour cent au Danemark, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède à plus de 80 pour cent aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie et au Portugal.

Pour les femmes appartenant au même groupe d'âge, l'avantage salarial lié aux études de niveau tertiaire-type A varie de 30 pour cent environ en Italie et en Suède à près de 90 pour cent en Irlande, au Portugal et au Royaume-Uni. Par rapport aux études secondaires, les formations tertiaires entraînent un accroissement beaucoup plus net des gains chez les femmes que chez les hommes en Australie, au Canada, en Irlande, au Royaume-Uni et en Suisse, alors que la situation inverse prévaut dans les autres pays, en particulier en Espagne, en Hongrie et en Italie.

Les revenus des personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires représentent en général entre 60 et 90 pour cent de ceux des diplômés de fin d'études secondaires.

Les revenus des hommes et des femmes n'ayant pas fait d'études secondaires complètes représentent en général entre 60 et 90 pour cent des revenus des personnes qui ont terminé leurs études secondaires. Toutefois, dans 14 pays de l'OCDE sur 19, cette différence de revenus est moins marquée pour les hommes que pour les femmes.

Les données présentées dans cet indicateur diffèrent à plusieurs égards d'un pays à l'autre, ce qui peut rendre les comparaisons difficiles. Ces résultats doivent donc être interprétés avec prudence. Dans le cas des pays pour lesquels des données sur les revenus annuels sont disponibles, les différences dues à l'incidence du travail sur une partie de l'année parmi les personnes n'ayant pas le même niveau de formation peuvent avoir un impact sur les revenus relatifs alors que ce n'est pas le cas pour les pays qui indiquent des salaires hebdomadaires ou mensuels (voir plus loin les définitions).

Niveau de formation et disparité des revenus selon le sexe

A niveau de formation égal, les femmes continuent de gagner moins que les hommes.

Si les hommes et les femmes ayant fait des études secondaires de second cycle ou des études tertiaires ont un avantage salarial important par rapport à ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, les écarts de revenus observés entre hommes et femmes à niveau de formation égal restent sensibles, renforcés par l'expansion du travail à temps partiel pour les femmes.

Dans certains pays, les écarts de revenus entre hommes et femmes diminuent avec l'élévation du niveau de formation, mais dans d'autres pays, la relation est inverse.

Si l'on considère l'ensemble des niveaux de formation, les revenus des femmes âgées de 30 à 44 ans, par rapport à ceux des hommes appartenant au même groupe d'âge, varient entre la moitié environ au Royaume-Uni et en Suisse, et près de 77 pour cent en Espagne et en Hongrie (tableau E5.2). Dans un certain nombre de pays, mais surtout en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les écarts de revenus entre hommes et femmes diminuent au fur et à mesure que le niveau de formation s'élève. Cependant, dans plusieurs autres pays dont l'Italie et la Suède, la relation est en général inverse : chez les titulaires d'un diplôme universitaire, les écarts de revenus entre hommes et femmes tendent à être particulièrement élevés. Par conséquent, si pour les hommes comme pour les femmes, l'élévation du niveau d'études s'accompagne généralement d'une hausse des revenus, cette évolution ne semble pas contribuer de façon systématique à la réduction des inégalités de revenus entre les sexes.

© OCDE 2000

Les écarts de revenus entre hommes et femmes peuvent parfois être expliqués par des différences dans leurs choix respectifs de carrières et de professions, par des différences dans le temps passé en activité et par la plus grande fréquence du travail à temps partiel chez les femmes.

Chez les jeunes, les inégalités de revenus entre les hommes et les femmes semblent s'estomper dans certains pays.

La ventilation des revenus selon l'âge donne à penser que l'on évolue dans certains pays vers une plus grande égalité des revenus entre les hommes et les femmes à niveau de formation comparable. Dans huit pays sur 18, le rapport entre les revenus des femmes et ceux des hommes ayant une formation tertiaire est plus élevé (écart de plus de 10 points de pourcentage) pour la tranche d'âge 30-44 ans que pour la tranche d'âge 55-64 ans (tableau E5.2). La Hongrie est le seul pays dans lequel les disparités de revenus entre les sexes sont plus importantes pour les jeunes travailleurs que pour les plus âgés. Bien que la tendance à la réduction des inégalités de revenus selon le sexe soit moins manifeste pour les autres niveaux de formation, elle ressort clairement des chiffres globaux. Il faut peut-être voir également dans ces résultats l'effet de l'augmentation de la proportion de femmes ayant un diplôme tertiaire.

DÉFINITIONS

Les données proviennent des enquêtes nationales sur la population active (pour plus de détails, voir l'annexe 3).

Par définition, les revenus relatifs correspondent au rapport entre les revenus moyens (revenu du travail avant impôts) des personnes ayant un niveau de formation donné et les revenus moyens des personnes ayant terminé le second cycle du secondaire. Le rapport est ensuite multiplié par 100. Seules sont prises en considération les personnes ayant perçu un revenu du travail durant la période de référence.

Les données présentées dans les tableaux E5.1 et E5.2 renvoient aux revenus annuels pour la plupart des pays. Toutefois, dans le cas de l'Espagne, de la France et de la Suisse, il s'agit de données mensuelles. En France, les données ne concernent que les salariés. En Espagne, les données excluent les personnes travaillant moins de 15 heures par semaine.

Les écarts de revenus relatifs observés entre les pays reflètent donc les disparités non seulement dans les salaires, mais aussi dans la couverture des données, le nombre de semaines ouvrées par an et le nombre d'heures ouvrées par semaine. Dans la mesure où les personnes ayant un faible niveau de formation effectuent généralement moins d'heures (en particulier à temps partiel) et occupent des emplois moins stables (les probabilités d'emploi temporaire ou les risques de chômage au cours d'une année donnée étant alors plus grands), les revenus relatifs indiqués dans les tableaux et graphiques pour les niveaux de formation les plus élevés sont nettement supérieurs à ceux qui ressortiraient des salaires relatifs. Certains de ces facteurs peuvent aussi influer sur les écarts de revenus relatifs observés entre les hommes et les femmes d'un pays donné.

© OCDE 2000

Tableau E5.1. **Indice de revenus de la population âgée de 25 à 64 ans et de 30 à 44 ans, selon le niveau de formation et le sexe (Base 100 = CITE 3/4)**

			Inférieur au 2e cycle du secondaire		Tertiaire-type B		Tertiaire-type A et programmes de recherche de haut niveau	
			CITE 0/1/2		CITE 5B		CITE 5A/6	
			25-64 ans	30-44 ans	25-64 ans	30-44 ans	25-64 ans	30-44 ans
ustralia	1997	Hommes	87	83	120	116	144	138
		Femmes	85	84	113	112	154	154
		H + F	79	75	103	101	136	131
anada	1997	Hommes	83	81	110	112	146	143
		Femmes	74	69	117	118	164	165
		H + F	82	79	107	109	151	149
épublique tchèque	1998	Hommes	75	77	176	181	178	176
		Femmes	72	76	127	124	172	176
		H + F	68	70	150	150	180	182
anemark	1997	Hommes	86	86	124	121	139	139
		Femmes	88	88	119	115	136	144
		H + F	85	85	115	110	140	142
inlande	1996	Hommes	95	92	129	125	189	174
		Femmes	101	99	123	122	179	172
		H + F	97	96	121	117	186	173
rance	1998	Hommes	88	88	130	137	176	175
		Femmes	80	81	132	138	161	168
		H + F	84	85	126	132	169	171
llemagne	1997	Hommes	88	87	106	108	156	144
		Femmes	87	84	111	110	156	159
		H + F	81	82	108	106	163	153
ongrie	1998	Hommes	74	76	x(5A/6)	x(5A/6)	213	210
		Femmes	66	69	x(5A/6)	x(5A/6)	154	152
		H + F	68	70	x(5A/6)	x(5A/6)	179	173
rlande	1997	Hommes	76	83	114	122	165	177
		Femmes	63	65	114	112	199	187
		H + F	76	80	117	122	183	184
talie	1995	Hommes	73	77	x(5A/6)	x(5A/6)	173	161
		Femmes	76	77	x(5A/6)	x(5A/6)	129	133
		H + F	76	80	x(5A/6)	x(5A/6)	156	148
ays-Bas	1996	Hommes	87	86	x(5A/6)	x(5A/6)	136	129
		Femmes	75	74	x(5A/6)	x(5A/6)	141	145
		H + F	84	84	x(5A/6)	x(5A/6)	137	132
ouvelle-Zélande	1998	Hommes	82	82	x(5A/6)	x(5A/6)	148	126
		Femmes	69	76	x(5A/6)	x(5A/6)	143	146
		H + F	77	80	x(5A/6)	x(5A/6)	148	134
orvège	1997	Hommes	85	85	x(5A/6)	x(5A/6)	138	140
		Femmes	84	90	x(5A/6)	x(5A/6)	140	143
		H + F	85	87	x(5A/6)	x(5A/6)	138	138
ortugal	1997	Hommes	60	58	149	153	188	193
		Femmes	62	59	129	135	189	205
		H + F	62	59	139	144	192	201
spagne	1995	Hommes	74	73	98	103	171	158
		Femmes	61	61	78	86	151	156
		H + F	76	71	96	104	161	151
uède	1997	Hommes	88	88	x(5A/6)	x(5A/6)	135	135
		Femmes	89	87	x(5A/6)	x(5A/6)	125	121
		H + F	90	89	x(5A/6)	x(5A/6)	129	128
uisse	1998	Hommes	81	82	119	122	145	139
		Femmes	74	82	123	122	157	164
		H + F	74	79	137	140	162	156
oyaume-Uni	1998	Hommes	73	70	125	124	157	157
		Femmes	64	61	135	133	188	192
		H + F	64	63	125	125	168	172
´tats-Unis	1998	Hommes	69	67	113	114	183	182
		Femmes	62	60	127	130	180	191
		H + F	70	68	116	116	184	184

ource: Base de données de l'OCDE Voir notes en annexe 3.

© OCDE 2000

Tableau E5.2. **Revenus annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes âgés de 30 à 44 ans et de 55 à 64 ans, selon le niveau de formation**

		Inférieur au 2e cycle du secondaire		Secondaire, 2e cycle et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire-type B		Tertiaire-type A et enseignement de recherche de haut niveau		Tous niveaux d'enseignement confondus	
		CITE 0/1/2		CITE 3/4		CITE 5B		CITE 5A/6			
		30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans	30-44 ans	55-64 ans
ustralia	1997	60	55	59	54	57	59	66	57	61	56
anada	1997	52	53	61	57	64	55	70	58	64	55
épublique tchèque	1998	66	58	67	64	46	62	67	63	63	61
anemark	1997	74	72	72	69	69	67	75	73	73	68
inlande	1996	77	80	72	79	70	76	71	70	73	73
rance	1998	68	65	74	70	75	76	71	65	73	62
llemagne	1997	60	52	63	53	64	68	69	59	62	48
ongrie	1998	77	81	85	107	x(5/A6)	x(5/A6)	61	74	78	89
rlande	1997	64	67	78	85	78	78	94	90	81	83
talie	1995	69	72	69	49	x(5/A6)	x(5/A6)	57	37	70	56
ays-Bas	1996	47	42	54	46	x(5/A6)	x(5/A6)	61	48	56	43
ouvelle-Zélande	1998	53	44	57	64	x(5/A6)	x(5/A6)	66	41	59	54
orvège	1997	64	66	60	63	x(5/A6)	x(5/A6)	61	64	62	61
ortugal	1997	73	71	72	70	63	56	76	70	73	68
spagne	1995	62	m	74	m	62	m	73	m	77	m
uède	1997	72	72	73	68	x(5/A6)	x(5/A6)	65	66	71	69
uisse	1998	54	44	53	47	54	54	63	51	52	41
oyaume-Uni	1998	45	45	51	59	55	58	62	62	52	53
tats-Unis	1998	53	52	59	57	67	61	62	44	62	49

ource : Base de données de l'OCDE. Voir notes en annexe 3.

E5

© OCDE 2000

RÉSULTATS DES ÉLÈVES

F

Les comparaisons internationales de résultats scolaires sont devenues un instrument essentiel d'évaluation des performances d'un système éducatif. Les principaux acteurs du système éducatif, notamment les contribuables, les employeurs, les éducateurs, les parents et les élèves utilisent de plus en plus ces mesures pour évaluer le rendement de leur investissement dans l'éducation.

Les années 90 ont vu croître régulièrement le nombre des évaluations internationales menées et des pays participant à celles-ci, et elles ont également vu se développer les activités nationales de même type – évolutions qui traduisent une volonté des pays de s'informer sur la formation véritablement dispensée aux élèves.

Dans un monde de plus en plus dominé par la technologie, les connaissances et les aptitudes en mathématiques sont indispensables pour soutenir la concurrence sur le marché mondial. Il est important que les élèves obtiennent de bons résultats en mathématiques dès le début de leur scolarité, non seulement parce qu'une bonne maîtrise de certaines notions élémentaires est nécessaire pour pouvoir ensuite assimiler des notions plus complexes, mais aussi parce que ces bons résultats en début de cursus sont susceptibles d'entretenir l'intérêt des jeunes pour les mathématiques et d'autres matières connexes. Il est également important de veiller à ce que les élèves continuent de progresser lorsqu'ils passent de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. L'**indicateur F1** présente le classement des pays en fonction des résultats obtenus par les élèves en mathématiques en 4e et 8e années. Il permet également de comparer les progrès réalisés par les élèves entre les 4e et 8e années, mettant en évidence des situations où les pays qui affichent des performances médiocres en 4e année parviennent à rattraper leur retard et d'autres où l'écart a tendance à se creuser.

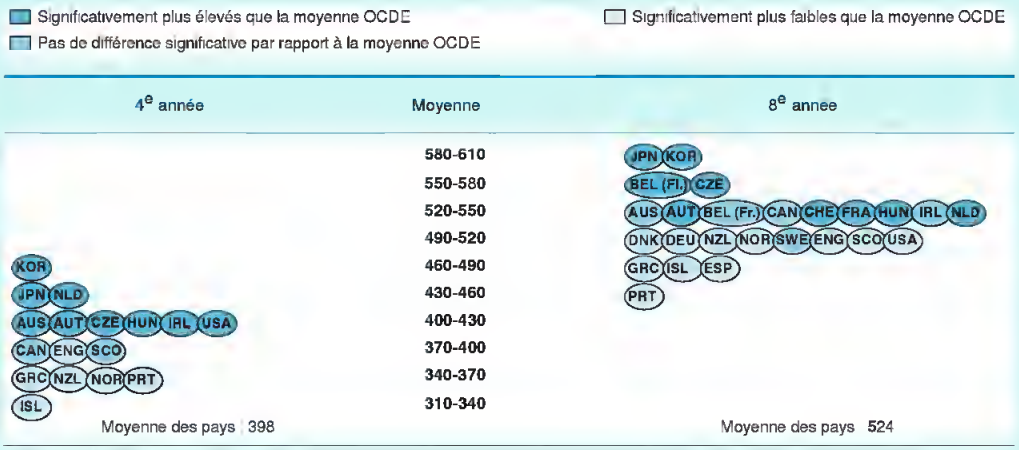
Les systèmes éducatifs cherchent non seulement à atteindre des niveaux uniformément élevés de résultats, mais aussi à développer et à renforcer chez les élèves des attitudes positives vis-à-vis de leurs études et de leurs résultats ainsi qu'à les inciter à poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie en stimulant leurs aptitudes à cet égard. L'**indicateur F2** met en parallèle les attitudes d'élèves à l'égard des sciences et leurs résultats dans ce domaine. L'**indicateur F3** examine les opinions des élèves de 4e et 8e années, filles et garçons, en ce qui concerne les facteurs de réussite en mathématiques et étudie la corrélation entre leurs opinions et les résultats qu'ils obtiennent en mathématiques.

© OCDE 2000

RÉSULTATS EN MATHÉMATIQUES DES ÉLÈVES DE 4e ET 8e ANNÉES

- On constate d'importante disparités entre les pays en ce qui concerne les résultats en mathématiques dès le début de la scolarité des enfants, disparités qui tendent à s'accroître aux stades ultérieurs de la scolarité. L'écart entre les résultats en mathématiques obtenus en Corée et au Japon d'une part, et la moyenne OCDE d'autre part, est plus de deux fois supérieur à la progression normale des élèves au cours d'une année scolaire.
- La plupart des pays qui obtiennent de bons résultats en mathématiques en 4e année confirment ces résultats en 8e année, ce qui souligne l'importance qu'il y a à obtenir tôt de bons résultats. Cela étant, certains pays dont les performances sont comparativement faibles en 4e année parviennent en partie à combler l'écart en 8e année, tandis que d'autres qui enregistrent de bonnes performances en 4e année, sont distancés en 8e année.

Graphique F1.1. **Résultats en mathématiques en 4e et 8e années (1995)**



Pour plus d'informations, voir annexe 3
Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS

F1

Contexte

Cet indicateur montre la moyenne des résultats obtenus en mathématiques en 4e et 8e années.

Les comparaisons internationales de résultats scolaires sont devenues un instrument essentiel d'évaluation des performances d'un système éducatif. Les principaux acteurs du système éducatif, notamment les contribuables, les employeurs, les éducateurs, les parents et les élèves, peuvent utiliser ces mesures pour évaluer le rendement de leur investissement dans l'éducation.

Dans un monde de plus en plus dominé par la technologie, les connaissances et les aptitudes en mathématiques sont indispensables pour soutenir la concurrence sur le marché mondial. Il est important que les élèves obtiennent de bons résultats en mathématiques dès le début de leur scolarité, non seulement parce qu'une bonne maîtrise de certaines notions élémentaires est nécessaire pour pouvoir ensuite assimiler des notions plus complexes, mais aussi parce que de bons résultats en début de cursus sont susceptibles d'entretenir l'intérêt des jeunes pour les mathématiques et d'autres matières connexes. Il est également important que les élèves continuent à faire des progrès lorsqu'ils passent de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. L'indicateur F1 présente le classement des pays en fonction des résultats obtenus par les élèves en mathématiques en 4e et 8e années.

Il permet également de comparer les progrès réalisés par les élèves entre les 4e et 8e années.

Cet indicateur permet aussi de comparer les progrès réalisés par les élèves entre les 4e et 8e années dans différents pays; il met en évidence des situations où des pays qui affichent des performances médiocres en 4e année parviennent en partie à rattraper leur retard, et d'autres, où l'écart entre les deux niveaux a tendance à se creuser.

Il est intéressant de comparer l'indicateur F1 à l'indicateur F2 figurant dans l'édition 1998 de *Regards sur l'éducation*. Ce dernier comparait la répartition des résultats des élèves en 4e et en 8e années et montrait dans quelle mesure le système éducatif et la société peuvent réduire ou accentuer les écarts observés entre les deux niveaux.

Observations et explications

Le graphique F1.1 et le tableau F1.1 comparent les moyennes des résultats en mathématiques en 4e et 8e années aux moyennes internationales. Le graphique indique où se trouvent les pays dont les résultats sont significativement supérieurs à ceux de la moyenne OCDE et ceux dont les résultats sont significativement inférieurs à cette moyenne (des précisions complémentaires sur le classement des pays sont fournies dans l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*). L'écart entre les moyennes des deux niveaux indiqué en pourcentage sur le tableau F1.1, fournit une estimation de la progression des résultats entre les 4e et 8e années. Il s'agit de l'écart entre les moyennes des résultats des deux niveaux rapporté aux résultats de la 4e année.

Moyenne des résultats des pays en 4e année

Les écarts de résultats en mathématiques d'un pays à l'autre sont considérables.

En mathématiques, les élèves coréens et japonais de 4e année obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux des élèves des autres pays participants (avec un score de 471 et 457 points respectivement). De fait, la moyenne des résultats obtenus en mathématiques par les élèves de 4e année en Corée et au Japon est supérieure à celle des élèves de 8e année au Portugal (tableau F1.1).

© OCDE 2000

Les pays restants peuvent être répartis en cinq groupes : les Pays-Bas et la République tchèque, avec une moyenne de 438 et 428 respectivement; l'Australie, l'Autriche, les États-Unis, la Hongrie et l'Irlande, avec des scores légèrement supérieurs à la moyenne des pays de l'OCDE; le Canada et l'Écosse, avec des scores légèrement inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE; l'Angleterre, la Grèce, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, avec un score avoisinant les 365 points, et enfin, l'Islande et le Portugal, avec un score de 338 et 340 respectivement (tableau F1.1).

D'un pays à l'autre, les écarts de résultats entre les 4e et 8e années restent notables si on les rapporte à l'écart moyen entre les résultats en 3e et 4e années.

Une évaluation de l'amplitude des écarts observés d'un pays à l'autre dans l'enseignement primaire peut être obtenue par comparaison avec l'écart moyen observé entre les résultats enregistrés en 3e et en 4e années, soit 63 points en moyenne en mathématiques pour les pays de l'OCDE étudiés. Les écarts observés entre les scores de certains pays sont parfois supérieurs à l'écart moyen entre les résultats de 3e et de 4e années, ce qui donne tend à montrer l'importance considérable qu'ils revêtent, tant du point de vue de l'enseignement que sur un plan pratique.

Moyenne des résultats des pays en 8e année

La Corée et le Japon conservent leur position en tête du classement en 8e année.

La Corée et le Japon conservent leur position en tête du classement en 8e année. L'écart entre les résultats en mathématiques des élèves coréens et japonais, d'une part, et la moyenne OCDE d'autre part, est plus de deux fois supérieur à l'écart-type entre les résultats des élèves de 7e et 8e années dans les pays de l'OCDE (32 points). Les élèves belges (Communauté flamande) et tchèques obtiennent eux aussi de très bons résultats en mathématiques, alors que les élèves portugais se situent loin derrière (tableau F1.1). Dans la plupart des pays de l'OCDE, la moyenne des résultats en mathématiques se situe entre 480 et 550 points, la moyenne générale étant de 524 points et l'écart-type étant légèrement inférieur à 100 points.

Les facteurs qui influencent la réussite des élèves permettent aux décideurs de fixer leurs priorités en connaissance de cause.

La comparaison internationale des performances conduit à s'interroger sur les facteurs influant sur les résultats des élèves. Quels sont les facteurs qui expliquent les différences de performances entre les pays? Les pouvoirs publics sont-ils en mesure d'influer sur ces facteurs? La connaissance des facteurs qui influencent la réussite scolaire permet aux décideurs de fixer leurs priorités pour l'avenir en connaissance de cause. La réussite peut dépendre, par exemple, des dispositions d'esprit des élèves, des pratiques pédagogiques des enseignants ou des matières privilégiées dans le programme d'enseignement.

Les écarts de résultats en mathématiques et en sciences ne peuvent être expliqués uniquement par le niveau des ressources financières et humaines.

Il n'existe apparemment pas de relation forte ou stable à l'échelon national entre le niveau des ressources investies (indicateur B1) et les résultats scolaires, ce qui conforte l'idée que les écarts d'un pays à l'autre ne peuvent pas être expliqués uniquement par le niveau de ressources financières ou humaines, et que si l'on cherche à améliorer les performances scolaires, il convient de s'intéresser à des facteurs autres que les moyens matériels.

© OCDE 2000

Progression des résultats en mathématiques entre les 4e et 8e années

La plupart des pays qui obtiennent de bons résultats en mathématiques en 4e année confirment ceux-ci en 8e année...

Les résultats obtenus par les élèves en début de scolarité permettent-ils de prévoir le niveau qu'atteindront ces élèves à un stade ultérieur de leur scolarité? Le graphique F1.1 montre qu'en mathématiques, de nombreux pays conservent à peu près le même classement entre les 4e et 8e années, ce qui peut indiquer à la fois l'importance d'un bon départ dans le cursus scolaire et la similitude des facteurs de réussite.

... ce qui souligne l'importance d'un bon départ dans le cursus scolaire.

Ces comparaisons ont été établies à partir d'une cohorte synthétique et ne rendent pas compte des progrès réalisés par un groupe spécifique d'élèves. Elles montrent simplement les différences de résultats entre deux groupes d'élèves à un instant donné. Certaines des différences observées peuvent être imputables à des facteurs tels que des modifications intervenues dans la hiérarchie des matières ou dans l'enseignement dispensé à divers niveaux du cursus.

Parmi les pays pour lesquels les performances sont faibles en 4e année, certains parviennent à combler l'écart en 8e année ; d'autres, qui enregistraient de bonnes performances en 4e année, sont distancés en 8e année.

L'Islande, la Norvège et la Nouvelle-Zélande, dont les élèves de 4e année obtiennent des résultats particulièrement médiocres en mathématiques, sont parmi les pays qui réalisent les plus fortes progressions sur les quatre années. Il y a aussi d'autres pays, en particulier la Corée et le Japon, qui obtiennent de bons résultats en mathématiques en 4e année et qui parviennent à améliorer encore leur score grâce à une forte progression sur les quatre années. A l'autre extrémité de l'éventail, on trouve des pays comme les États-Unis et l'Irlande qui enregistrent de bonnes performances en 4e année, mais qui accusent un fort retard en 8e année. Certains des écarts observés entre les pays sont sans doute imputables à des différences dans les contenus de l'enseignement aux deux niveaux.

DÉFINITIONS

Les populations cibles de cet indicateur sont formées par les élèves fréquentant les plus élevées des deux classes dans lesquelles sont inscrits la plupart des élèves de 9 ans et 13 ans. Par convention, ces classes sont appelées ici «4e» et «8e» années, car elles correspondent, dans la majorité des pays, aux quatrième et huitième années de la scolarité. A noter que la durée de la scolarité varie selon les pays et qu'à âge égal, les élèves n'ont pas nécessairement suivi le même nombre d'années d'études. Ainsi, au Danemark, en Norvège et en Suède, les élèves concernés comptent une année d'études en moins (sept années de scolarité) que leurs homologues de 8e année, tandis qu'en Angleterre, en Écosse et en Nouvelle-Zélande, ils ont suivi une année d'étude en plus (neuf années de scolarité) (voir tableau F1.1). Les pays figurant dans le tableau F1.1 et le graphique 1.1 qui sont signalés par les chiffres (3) ou (4) n'ont que partiellement appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS, et les pays signalés par les chiffres (1) ou (2) n'ont pas respecté ces critères. Pour plus de détails, voir l'annexe 3 de l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*.

En ce qui concerne le tableau F1.1 et le graphique 1.1, les résultats moyens obtenus en 4e année et les erreurs types correspondantes (à l'exception de celles retenues pour les tests de signification des résultats relatifs à la 4e année) pour chacun des pays ont été pondérés en fonction de l'échelle de résultats de 8e année. Sur l'ensemble des questions en mathématiques,

© OCDE 2000

15 questions (soit 15 pour cent) figuraient à la fois dans le test soumis à la population 1 (élèves de 9 ans en 3e et 4e années) et à la population 2 (élèves de 13 ans en 7e et 8e années). Les différences entre les notes obtenues à ces questions ont permis d'estimer la progression entre les 4e et 8e années. Le tableau F1.1 donne les moyennes nationales pour la 4e année rapportées à l'échelle des résultats de la 8e année. S'agissant du graphique F1.1, les tests utilisés pour déterminer si les moyennes nationales des résultats des élèves de 4e année présentent une différence significative par rapport à la moyenne OCDE se fondent sur les erreurs types non ajustées en fonction de la relation entre les 4e et 8e années.

Les données étant sujettes à des erreurs d'échantillonnage, les différences de résultats observées, en deçà d'une certaine taille, ne peuvent être considérées comme statistiquement significatives. Le test statistique utilisé afin de comparer les moyennes des pays est le test d'ajustement de Bonferroni pour les comparaisons multiples au seuil de signification de 5 pour cent. Les données présentées à l'échelon régional pour la Belgique et le Royaume-Uni sont tirées des statistiques dont dispose l'IEA; leur utilisation ne résulte pas d'une décision de l'OCDE.

Tableau F1.1. **Moyenne des résultats en mathématiques des élèves de 4e et 8e années (1995)**

	4e année				8e année				Écart entre les moyennes	Erreur type des écarts
	Moyenne	Erreur type	Nombre d'années de scolarité	Âge moyen	Moyenne	Erreur type	Nombre d'années de scolarité	Âge moyen		
Australie [1, 2]	408	(8.4)	4 ou 5	10.2	530	(4.0)	8 ou 9	14.2	121	(9.3)
Autriche [1, 2]	421	(8.4)	4	10.5	539	(3.0)	8	14.3	119	(9.0)
Belgique (Com. fl.) [3]	m	m	m	m	565	(5.7)	8	14.1	m	m
Belgique (Com. fr.) [2]	m	m	m	m	526	(3.4)	8	14.3	m	m
Canada	395	(8.5)	4	10.0	527	(2.4)	8	14.1	133	(8.8)
République tchèque	428	(8.5)	4	10.4	564	(4.9)	8	14.4	135	(9.8)
Danemark [2]	m	m	m	m	502	(2.8)	7	13.9	m	m
France	m	m	m	m	538	(2.9)	8	14.3	m	m
Allemagne [2]	m	m	m	m	509	(4.5)	8	14.8	m	m
Grèce [2]	356	(8.9)	4	9.6	484	(3.1)	8	13.6	128	(9.4)
Hongrie [1]	410	(8.7)	4	10.4	537	(3.2)	8	14.3	127	(9.2)
Islande	338	(8.3)	4	9.6	487	(4.5)	8	13.6	149	(9.5)
Irlande	412	(8.6)	4	10.3	527	(5.1)	8	14.4	116	(10.0)
Japon	457	(8.1)	4	10.4	605	(1.9)	8	14.4	148	(8.3)
Corée	471	(8.1)	4	10.3	607	(2.4)	8	14.2	137	(8.5)
Pays-Bas [1, 2]	438	(8.5)	4	10.3	541	(6.7)	8	14.3	103	(10.8)
Nouvelle-Zélande	362	(8.9)	4.5-5.5	10.0	508	(4.5)	8.5-9.5	14.0	146	(10.0)
Norvège	365	(8.4)	3	9.9	503	(2.2)	7	13.9	138	(8.7)
Portugal	340	(8.6)	4	10.4	454	(2.5)	8	14.5	115	(8.9)
Espagne	m	m	m	m	487	(2.0)	8	14.3	m	m
Suède	m	m	m	m	519	(3.0)	7	13.9	m	m
Suisse [3]	m	m	m	m	545	(2.8)	7 ou 8	14.2	m	m
Angleterre [3, 4]	376	(8.5)	5	10.0	506	(2.6)	9	14.0	130	(8.9)
Écosse [2]	383	(8.7)	5	9.7	498	(5.5)	9	13.7	115	(10.3)
États-Unis [3]	407	(8.4)	4	10.2	500	(4.6)	8	14.2	93	(9.6)
Moyenne des pays	**398**				**524**					

a moyenne des pays n'inclut que ceux pour lesquels des données sont disponibles.
Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS, 4e année.
Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS, 8e année
Pays qui ont appliqué partiellement les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS, 8e année.
Pays qui ont appliqué partiellement les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS, 4e année.
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS

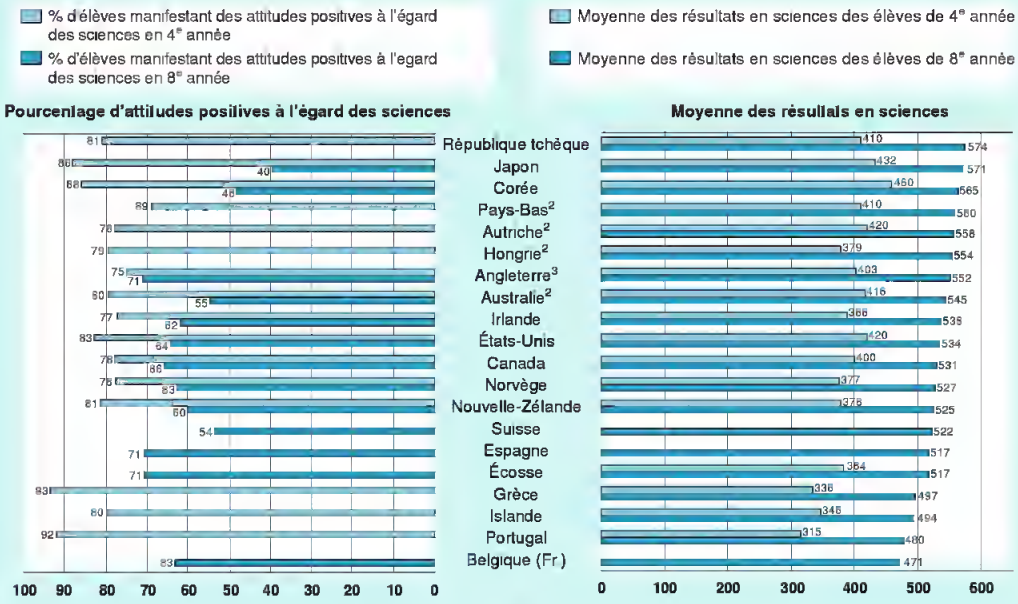
F1

© OCDE 2000

DIFFÉRENCES D'ATTITUDES DES ÉLÈVES A L'ÉGARD DES SCIENCES EN 4e ET 8e ANNÉES

- Les élèves de 4e année ont en général des attitudes positives à l'égard des sciences. On constate cependant que ces attitudes deviennent nettement point positives à mesure que les élèves avancent dans leurs études, en particulier dans les deux pays qui obtiennent les meilleurs résultats en sciences. Alors qu'ils réussissent à améliorer le niveau des résultats en sciences, les systèmes éducatifs semble éprouver davantage de difficultés à entretenir l'attitude franchement positive et l'enthousiasme des jeunes enfants vis-à-vis des sciences.
- Les élèves de 4e année qui se montrent les mieux disposés à l'égard des sciences obtiennent les meilleurs résultats dans ce domaine, et cette corrélation est plus nette chez les garçons que chez les filles. En ce qui concerne les élèves plus âgés, la relation entre les attitudes et les résultats est plus contrastée et de nombreux élèves obtiennent de bons résultats en dépit d'une attitude négative vis-à-vis des sciences.

Graphique F2.1. **Pourcentage d'élèves de 4e et 8e année manifestant des attitudes positives[1] à l'égard des sciences et résultats obtenus en sciences (1995)**



1. A savoir des attitudes «positives» et des attitudes «fortement positives»
2. Pays qui ont partiellement appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS
3. Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS

Les pays sont classés par ordre décroissant des résultats moyens en science des élèves de 8e année

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS

F2

© OCDE 2000

Contexte

Les systèmes éducatifs n'ont pas uniquement pour but de faire acquérir des connaissances et des aptitudes dans des disciplines fondamentales, ils s'efforcent aussi de développer chez les élèves des aptitudes qui leur permettent de continuer à apprendre tout au long de leur vie, et de les motiver en ce sens. Dans cette optique, les élèves doivent apprendre à gérer leur propre apprentissage – définir leurs objectifs, soutenir leur effort, suivre leurs progrès et adapter leurs stratégies d'apprentissage en fonction des besoins. Et une attitude positive à l'égard de l'apprentissage et à l'égard de matières importantes est souvent considérée comme un préalable important à l'apprentissage à vie. Cet indicateur montre quelles sont les attitudes des élèves de 4e et 8e années vis-à-vis des sciences et la corrélation entre ces attitudes et les résultats qu'ils obtiennent en sciences.

Cet indicateur évalue l'importance des attitudes des élèves à l'égard des sciences par rapport à leurs résultats en sciences en 4e et 8e années.

Observations et explications

Dans tous les pays, deux tiers au minimum des élèves de 4e année expriment une attitude positive ou fortement positive à l'égard des sciences (graphique F2.1). En Australie, en Corée, aux États-Unis, au Japon, en Grèce, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et en République tchèque, 80 pour cent même ou plus des élèves sont dans ce cas. La situation est en gros semblable en ce qui concerne les garçons et les filles de ce groupe d'âge, mais dans 13 des 16 pays pour lesquels des données sont disponibles, les filles manifestent des attitudes légèrement plus positives (3 points de pourcentage en moyenne) à l'égard des sciences que les garçons (tableau F2.2).

En règle générale, les élèves de 4e année manifestent des attitudes positives à l'égard des sciences...

On notera cependant que les élèves de 8e année sont beaucoup moins bien disposés à l'égard des sciences que les élèves de 4e année dans l'ensemble des neuf pays pour lesquels on dispose de données concernant la 4e et la 8e années (graphique F2.1).

... et sont beaucoup moins bien disposés à mesure qu'ils avancent dans leurs études...

En Corée et au Japon, les deux pays qui affichent les meilleurs résultats en sciences en 4e année ainsi que la progression la plus forte des résultats des élèves entre la 4e et la 8e années, le pourcentage d'élèves de 8e année manifestant une attitude positive à l'égard des sciences est le plus faible parmi les pays pour lesquels on dispose de données comparables. Alors qu'en 4e année, 86 pour cent d'élèves coréens et 88 pour cent de leurs homologues japonais expriment une attitude positive vis-à-vis des sciences, c'est le cas de 48 pour cent et de 40 pour cent respectivement des élèves en 8e année. L'Angleterre, l'Écosse et l'Espagne sont les seuls pays dans lesquels 70 pour cent ou plus des élèves de 8e année ont une attitude positive à l'égard des sciences.

... en particulier en Corée et au Japon, les deux pays qui obtiennent les meilleurs résultats en sciences.

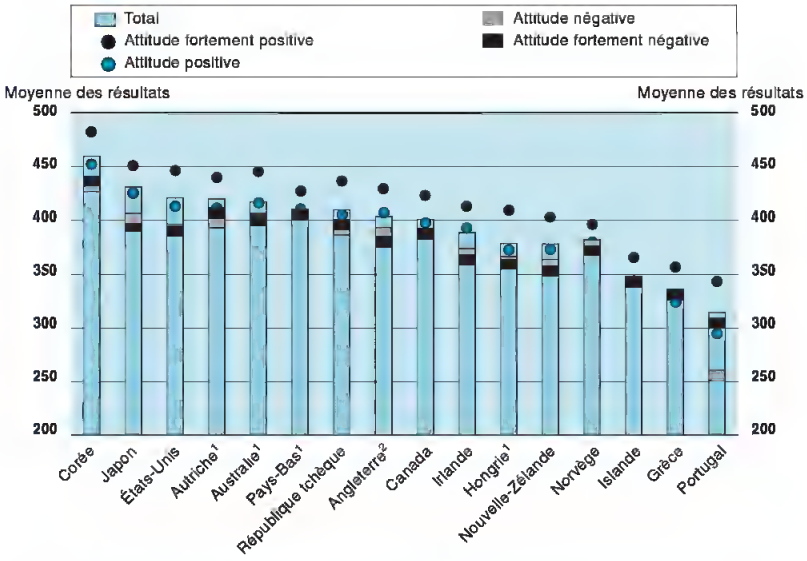
S'ils réussissent à améliorer les résultats en sciences, les systèmes éducatifs semblent éprouver davantage de difficultés à entretenir l'attitude positive et l'enthousiasme des jeunes enfants à l'égard des sciences.

Comme on pouvait s'y attendre, chez les élèves de 4e année de tous les pays, il existe une forte corrélation entre les meilleurs résultats et les attitudes les plus positives manifestées à l'égard des sciences par les élèves, qu'il s'agisse des garçons ou des filles. En moyenne, dans l'ensemble des pays, les résultats des élèves de 4e année ayant une attitude particulièrement favorable à l'égard des sciences dépassent de 34 points ceux des élèves qui ont une attitude négative dans ce domaine, ce qui correspond à environ la moitié de la progression normale des élèves au cours d'une année scolaire (graphique F2.2).

Les élèves de 4e année qui manifestent les attitudes les plus positives vis-à-vis des sciences obtiennent les meilleurs résultats dans ce domaine, surtout chez les garçons.

© OCDE 2000

Graphique F2.2. **Moyenne des résultats en sciences des élèves de 4e année et attitudes à l'égard des sciences (1995)**



1. Pays qui ont partiellement appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.
2. Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.
Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

La corrélation entre les attitudes et les résultats en sciences en 4e année est cependant plus nette chez les garçons que chez les filles (tableau F2.2).

Chez les élèves plus âgés, beaucoup obtiennent de bons résultats malgré une attitude négative vis-à-vis des sciences.

A la différence des élèves de 4e année, les élèves de 8e année qui expriment une attitude positive à l'égard des sciences obtiennent souvent des notes plus basses que ceux qui manifestent une attitude négative. On notera que la moyenne des résultats des élèves de 8e année qui expriment une attitude fortement négative à l'égard des sciences dépasse de 36 points celle des élèves qui expriment une opinion fortement positive. On peut en déduire qu'il existe des facteurs autres que l'attitude qui influent plus directement sur les résultats des élèves de 8e année. En revanche, l'attitude vis-à-vis des sciences influe sans doute dans une plus large mesure sur les résultats en 4e année (tableau F2.1).

DÉFINITIONS

Les résultats et les données contextuelles concernant cet indicateur sont tirés des enquêtes et des tests réalisés dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) durant l'année scolaire 1994-95. La population cible étudiée est formée des élèves fréquentant la plus élevée des deux classes dans lesquelles la plupart des élèves sont inscrits à l'âge de 9 ans. Par convention, cette classe est appelée ici « 4e » année car elle correspond, dans la majorité des pays, à la 4e année de la scolarité. Les

© OCDE 2000

pays signalés par le chiffre (1) n'ont que partiellement suivi les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS. Les pays signalés par le chiffre (2) n'ont pas appliqué ces critères. En ce qui concerne certains pays, les données présentées à l'échelon régional sont tirées des statistiques dont dispose l'IEA, leur utilisation ne résulte pas d'une décision de l'OCDE.

Le tableau F2.1 montre la répartition des élèves de 4e et 8e années, selon les quatre types d'attitudes à l'égard des sciences : fortement positive, positive, négative et fortement négative. Il présente également la moyenne des résultats en sciences par type d'attitude.

Le tableau F2.2 montre la répartition des élèves de 4e année selon le sexe, et les quatre types d'attitudes à l'égard des sciences : fortement positive, positive, négative et fortement négative. Il présente également la moyenne des résultats en sciences par type d'attitude.

Le graphique F2.1 indique le pourcentage d'élèves de 4e et de 8e année manifestant des attitudes positives à l'égard des sciences et leurs résultats moyens. Sous «attitudes positives», sont regroupés les pourcentages correspondants aux attitudes «fortement positive» et «positive» figurant en regard de chaque pays dans le graphique F2.1.

Le graphique F2.2 montre la moyenne des résultats de chaque pays pour chacun des quatre groupes d'élèves de 4e années ayant des attitudes franchement positives, positives, négatives et franchement négatives à l'égard des sciences.

Les données relatives aux attitudes des élèves vis-à-vis des sciences sont tirées de questionnaires contextuels TIMSS distribués aux élèves dans lesquels il leur a été demandé de classer selon une échelle de 1 à 4 («tout à fait d'accord», «d'accord» «pas d'accord» ou «absolument pas d'accord») les affirmations suivantes : j'aime les sciences, j'aime étudier les sciences, les sciences m'ennuient (échelle inverse).

© OCDE 2000

Tableau F2.1. **Moyenne des résultats en science des élèves de 4e et 8e années et attitudes à l'égard des sciences (1995)**

	4e année								
	Total	Fortement positive		Positive		Négative		Fortement négative	
	Moyenne	Pourcentage	Moyenne	Pourcentage	Moyenne	Pourcentage	Moyenne	Pourcentage	Moyenne
Australie [1]	417	34	445	46	416	14	402	7	400
Autriche [1]	420	44	440	34	411	16	398	6	408
Canada	401	33	423	45	398	15	388	7	388
République tchèque	410	27	437	54	405	15	392	4	396
Angleterre [2]	404	33	430	42	407	13	389	11	380
Grèce	336	60	356	33	324	4	331	2	331
Hongrie [1]	379	31	410	48	372	16	363	5	359
Islande	345	39	365	41	344	13	343	7	343
Irlande	389	30	413	47	393	17	370	6	363
Japon	431	35	451	53	425	11	403	1	395
Corée	460	39	483	47	452	11	432	3	437
Pays-Bas [1]	410	27	428	42	411	20	406	11	406
Nouvelle-Zélande	378	40	403	41	373	12	360	7	352
Norvège	377	35	396	43	380	17	378	6	372
Portugal	314	51	343	41	294	4	256	4	304
États-Unis	421	44	446	39	413	13	393	4	390
Moyenne des pays	**393**	**38**	**417**	**44**	**389**	**13**	**375**	**6**	**376**

	8e année								
	Total	Fortement positive		Positive		Négative		Fortement négative	
	Moyenne	Pourcentage	Moyenne	Pourcentage	Moyenne	Pourcentage	Moyenne	Pourcentage	Moyenne
Australie [1]	545	0	474	54	539	44	557	1	552
Belgique (Com. fr.)	471	0	481	63	465	36	464	1	366
Canada	531	1	502	65	525	34	544	0	532
Angleterre [2]	552	1	428	70	545	28	573	1	546
Irlande	538	1	490	61	533	37	552	1	508
Japon	571	0	528	40	563	60	577	1	543
Corée	565	1	497	48	553	52	579	0	442
Nouvelle-Zélande	525	0	425	59	515	39	544	1	513
Norvège	527	0	467	62	520	36	541	1	553
Écosse	517	1	414	70	516	29	530	1	488
Espagne	517	1	471	70	513	29	529	0	542
Suisse	522	0	502	53	512	46	535	1	522
États-Unis	534	1	489	64	532	35	545	1	531
Moyenne des pays	**532**	**1**	**475**	**60**	**526**	**39**	**544**	**1**	**511**

Pays qui ont partiellement appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS
Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

© OCDE 2000

Tableau F2.2. **Moyenne des résultats en science des élèves de 4e année et attitudes à l'égard des sciences[3], par sexe (1995)**

		Fortement positive		Positive		Négative		Fortement négative	
		Pourcentage	Moyenne	Pourcentage	Moyenne	Pourcentage	Moyenne	Pourcentage	Moyenne
Australie[1]	Garçons	39	456	40	424	14	407	7	416
	Filles	28	431	52	410	14	397	6	380
Autriche[1]	Garçons	49	449	31	423	15	401	5	410
	Filles	39	429	37	401	17	396	7	409
Canada	Garçons	36	429	40	400	15	388	9	390
	Filles	30	415	50	395	14	384	6	380
République tchèque	Garçons	29	447	49	418	18	402	5	411
	Filles	25	426	59	395	13	379	3	376
Angleterre[2]	Garçons	36	442	37	404	13	384	14	393
	Filles	30	414	47	410	14	394	9	361
Grèce	Garçons	60	364	33	324	5	332	2	321
	Filles	60	349	33	324	4	331	2	339
Hongrie[1]	Garçons	33	424	46	375	16	363	5	374
	Filles	29	392	51	370	15	363	5	344
Islande	Garçons	35	378	39	361	18	344	8	363
	Filles	43	356	43	328	8	341	6	316
Irlande	Garçons	29	420	44	398	20	373	7	370
	Filles	30	406	51	389	15	365	4	350
Japon	Garçons	42	459	48	434	9	397	1	379
	Filles	29	439	58	418	13	407	1	414
Corée	Garçons	45	492	41	458	11	441	3	446
	Filles	33	469	53	448	11	424	3	427
Pays-Bas[1]	Garçons	27	442	40	426	20	426	12	416
	Filles	26	412	44	397	21	386	10	393
Nouvelle-Zélande	Garçons	43	406	37	358	13	360	8	349
	Filles	37	400	46	384	11	360	5	357
Norvège	Garçons	36	398	41	383	17	385	6	393
	Filles	35	392	44	375	16	367	5	344
Portugal	Garçons	54	343	38	298	4	250	4	321
	Filles	49	343	43	291	4	264	4	288
États-Unis	Garçons	47	459	36	412	13	395	4	392
	Filles	41	433	42	414	13	391	4	387
Moyenne des pays	**Garçons**	**44**	**453**	**39**	**417**	**12**	**396**	**5**	**395**
	Filles	**36**	**429**	**48**	**412**	**13**	**394**	**4**	**383**

1. Pays qui ont appliqué partiellement les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.
2. Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.
3. Un tableau des erreurs-types figure en annexe 3.

Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

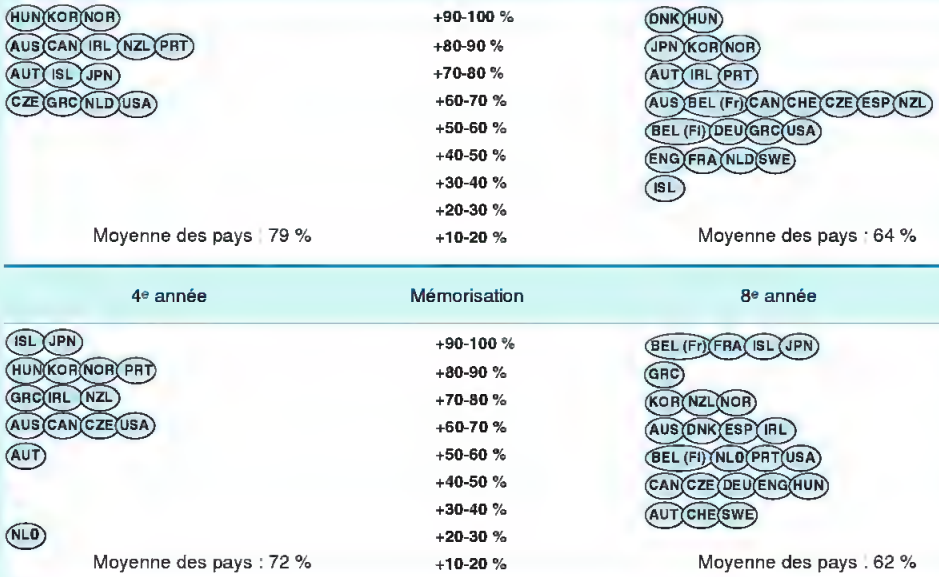
F2

© OCDE 2000

OPINIONS DES ÉLÈVES DE 4e ET DE 8e ANNÉES SUR LES FACTEURS DE RÉUSSITE EN MATHÉMATIQUES

- Dans tous les pays, une majorité d'élèves de 4e année estiment que pour réussir en mathématiques, il faut posséder de fortes aptitudes naturelles. On notera cependant que les élèves de cet avis obtiennent en général des résultats médiocres.
- A une exception près, entre 58 et 93 pour cent des élèves de 4e année dans les pays de l'OCDE estiment qu'il est important de mémoriser les manuels scolaires et les notes de cours.

Graphique F3.1. **Pourcentage d'élèves estimant que les aptitudes naturelles et la mémorisation sont importants pour réussir en mathématiques (1995)**



Pour les notes, voir annexe 3.
Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS

F3

© OCDE 2000

Contexte

Cet indicateur examine les opinions des élèves de 4e et 8e années quant aux facteurs de réussite en mathématiques.

Les chercheurs étudient depuis longtemps les rapports entre les facteurs extérieurs – par exemple, les ressources des établissements ou des familles – et les résultats des élèves. Les décideurs, quant à eux, se penchent aussi de plus en plus sur des variables telles que les opinions que les élèves ont d'eux-mêmes ou de l'enseignement, qui sont susceptibles de constituer des facteurs explicatifs de réussite. Cet intérêt croissant transparaît dans le mouvement tendant à étudier les compétences transdisciplinaires dans les pays de l'OCDE. Ainsi, dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE, des données sont actuellement rassemblées sur les modes d'apprentissage préférés des élèves, les méthodes employées pour les motiver et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, et seront utilisées en tant que variables contextuelles et explicatives.

L'indicateur F3 étudie les facteurs dont les élèves des pays de l'OCDE estiment qu'ils contribuent à l'obtention de bons résultats en mathématiques, tant globalement que par sexe. Il examine, en outre, la corrélation entre les opinions des élèves et leurs résultats en mathématiques.

Observations et explications

Dans les questionnaires contextuels utilisés dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences, les élèves ont été invités à utiliser une échelle de 1 à 4 pour indiquer dans quelle mesure ils estimaient ou n'estimaient pas que *i*) des aptitudes naturelles, *ii*) la chance, *iii*) un travail assidu et *iv*) la mémorisation de leurs notes de cours étaient importants pour réussir en mathématiques. Globalement, le plus fort pourcentage d'élèves a estimé que pour réussir en mathématiques, un travail assidu était nécessaire. Plus de la moitié de la totalité des élèves a également jugé que des aptitudes naturelles et la mémorisation des manuels ou de leurs notes de cours constituaient aussi des facteurs de réussite importants. Pour le pourcentage le plus faible d'élèves, il fallait avoir de la chance pour réussir (tableau F3.1).

Aptitudes naturelles

Dans tous les pays, une majorité d'élèves de 4e année estiment que pour réussir en mathématiques, il faut posséder des aptitudes naturelles...

Il est important de savoir si les élèves pensent que des aptitudes naturelles favorisent la réussite en mathématiques car un tel état d'esprit peut influer sur le sens de l'effort et la persévérance dont ils font preuve. Par exemple, si les élèves ont le sentiment que leur réussite en mathématiques ne dépend pas d'eux, mais est fonction de caractéristiques innées telles que des aptitudes naturelles, il est vraisemblable qu'ils consacreront moins d'efforts à leur apprentissage. Dans tous les pays, une majorité d'élèves de 4e année estiment que pour réussir en mathématiques, il faut posséder d'importantes aptitudes naturelles. Le pourcentage d'élèves en accord avec cette affirmation oscille entre 61 pour cent en République tchèque et 96 pour cent en Hongrie. Filles et garçons partagent le même avis, des différences statistiquement significatives entre les sexes n'étant observées que dans six pays.

Dans tous les pays sauf deux, le Japon et la République tchèque, le pourcentage d'élèves estimant que des aptitudes naturelles constituent un facteur de réussite important en mathématiques est plus faible en 8e année qu'en 4e année.

© OCDE 2000

Dans l'ensemble, dans les pays pour lesquels des données sont disponibles, 64 pour cent des élèves de 8e année estiment que des aptitudes naturelles constituent un facteur de réussite important, contre 79 pour cent en 4e année. Les différences liées au sexe sont toutefois plus prononcées en 8e année qu'en 4e année. Dans 16 pays sur 24, les différences liées au sexe sont statistiquement significatives et dans 14 de ces 16 pays, le pourcentage de garçons estimant importantes les aptitudes naturelles est plus élevé que celui des filles (tableau F3.1).

... mais ceux qui sont de cet avis ont en général des résultats médiocres.

En 4e année, alors que les élèves qui estiment que des aptitudes naturelles sont importantes pour réussir en mathématiques sont beaucoup plus nombreux (sauf en Hongrie) que les élèves qui ne sont pas de cet avis, la moyenne des résultats des seconds est plus élevée que celle des premiers. On constate le même schéma en 8e année avec, cependant, une dispersion beaucoup plus importante entre les pays (le pourcentage d'élèves estiment que les aptitudes naturelles ne constituent pas un facteur de réussite important oscillant entre 6 et 63 pour cent et celui de ceux qui sont d'un avis contraire, entre 37 et 95 pour cent). Dans la plupart des pays, les élèves qui ne jugent pas importantes les aptitudes naturelles obtiennent de meilleurs résultats que les élèves qui ont un avis opposé (tableau F3.2). Les résultats montrent beaucoup plus de variation quand on considère les différences liées au sexe. Parmi les élèves de 4e année par exemple, dans cinq pays sur 15 qui ont fourni des données, les résultats sont plus élevés pour les garçons qui sont d'accord pour estimer que les aptitudes naturelles sont importantes en mathématiques, alors qu'un seul pays annonce des résultats plus élevés chez les filles qui ont le même avis. En 8e année, sur les 24 pays sur lesquels a porté la comparaison, sept offrent des résultats plus élevés chez les garçons qui sont d'accord pour estimer que les aptitudes naturelles sont importantes, alors que 12 pays annoncent que les résultats sont plus élevés chez les filles qui ont le même avis (voir annexe 3).

Travail assidu

Dans tous les pays, entre 71 et 98 pour cent des élèves des deux niveaux attribuent de bons résultats en mathématiques à un travail assidu, mais les schémas diffèrent en fonction des sexes.

L'assiduité dans le travail est un élément dont les élèves sont responsables. Tant en 4e qu'en 8e années, 88 pour cent des élèves en moyenne sont d'avis qu'un travail assidu est important pour réussir en mathématiques (tableau F3.1). Dans les pays de l'OCDE participants, entre 71 et 98 pour cent des élèves des deux niveaux attribuent de bons résultats en mathématiques à un travail assidu. Les schémas que font apparaître les réponses diffèrent cependant selon le sexe. En 4e année, dans dix pays, le pourcentage de filles jugeant que l'assiduité dans le travail est importante est significativement supérieur à celui des garçons. En 8e année, les différences sont statistiquement significatives dans 15 pays (tableau F3.1).

Dans aucun pays, le pourcentage de garçons estimant qu'un travail assidu est important est significativement supérieur à celui des filles.

La mise en relation des opinions exprimées et des résultats obtenus ne permet pas de tirer de conclusions claires en ce qui concerne ce facteur en 4e année, bien que 13 pays sur les 15 pour lesquels des données sont présentées fournissent des résultats plus élevés pour les élèves de 8e année qui ne sont pas d'accord pour estimer que le travail assidu est important pour réussir en mathématiques (tableau F3.2). La même situation s'observe pour les deux

© OCDE 2000

années quand les résultats sont classés par sexe, sans qu'il apparaisse de conclusion claire quant aux résultats des garçons et des filles en 4e année. Des résultats plus élevés sont également enregistrés aussi bien chez les garçons que les filles de 8e année qui ne sont pas d'accord avec cet avis (voir annexe 3).

Mémorisation des manuels ou des notes de cours

Dans tous les pays de l'OCDE, sauf un, entre 58 et 93 pour cent des élèves de 4e année pensent que la mémorisation des manuels ou des notes de cours est importante.

Le fait que les élèves jugent la mémorisation des manuels ou des notes de cours importante peut simplement refléter le mode d'apprentissage suivi dans un pays particulier. Cependant, de même que les données rassemblées en ce qui concerne le facteur précédent, les données sur l'importance attribuée à la mémorisation peuvent indiquer si les élèves s'estiment responsables de leur réussite en mathématiques. Sauf aux Pays-Bas, dans les pays de l'OCDE, entre 58 et 93 pour cent des élèves de 4e année pensent que la mémorisation des manuels ou des notes de cours est un facteur de réussite important en mathématiques (tableau F3.1). Aux Pays-Bas, 25 pour cent seulement des élèves de 4e année (et, de manière significative statistiquement, davantage de garçons que de filles) sont de cet avis. En Corée, en Irlande et au Japon, les élèves filles ont, de manière significative, davantage tendance que leurs homologues garçons à juger la mémorisation importante (tableau F3.1).

En 8e année, les élèves semblent globalement juger moins importante la mémorisation. Cependant, dans 13 pays, les garçons sont significativement plus enclins que les filles à être de cet avis (tableau F3.1).

Chance

Les élèves sont plus enclins à assimiler la réussite en mathématiques à la chance en 4e année qu'en 8e année.

Pas plus que sur les aptitudes naturelles, les élèves n'ont de prise sur la chance. C'est pourquoi ceux qui pensent que la chance est un facteur de réussite important peuvent se révéler moins susceptibles de faire le travail nécessaire pour réussir en mathématiques. On peut aussi supposer que les élèves qui jugent la chance importante sont ceux qui ont de mauvais résultats et qui attribuent ceux-ci à un manque de chance. En moyenne, les élèves sont plus enclins à assimiler la réussite en mathématiques à la chance en 4e année qu'en 8e année. Dans tous les pays, sauf en Corée et au Japon, le pourcentage d'élèves de cet avis est plus faible en 8e année qu'en 4e année. En ce qui concerne la 4e année, le Canada, les États-Unis, la Grèce et les Pays-Bas sont les seuls pays dans lesquels une majorité d'élèves ne *partagent* pas cet avis, alors qu'au niveau de la 8e année, quatre pays seulement sur 24 *sont* de cet avis. A noter que le pourcentage d'élèves assimilant la réussite à la chance oscille entre 28 pour cent aux Pays-Bas et 75 pour cent en Hongrie en 4e année, et entre 19 pour cent en Norvège et 63 pour cent en Corée en 8e année (tableau F3.1).

S'agissant de la 4e année, en Australie, en Irlande, en Islande et en Norvège, les filles sont significativement plus nombreuses à partager cette opinion, alors que c'est le cas des garçons en Corée et au Japon. En 8e année, les élèves sont moins enclins à concevoir la chance comme un facteur de réussite important en mathématiques mais dans huit pays, les garçons sont cependant significativement plus nombreux que les filles à juger qu'il s'agit d'un facteur important. Dans tous les pays, en 4e comme en 8e années, les

© OCDE 2000

élèves qui n'attribuent pas la réussite en mathématiques à la chance obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux qui sont de l'avis contraire (voir annexe 3).

DÉFINITIONS

Les résultats et les données contextuelles sont tirés de tests et d'enquêtes utilisés dans le cadre de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences entreprises par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) au cours de l'année scolaire 1994-1995. Les populations cibles de cet indicateur sont formées par les élèves fréquentant les plus élevées des deux classes dans lesquelles sont inscrits la plupart des élèves de 9 et 13 ans. Par convention, ces classes sont appelées ici « 4e » et « 8e » années, car elles correspondent dans la majorité des pays aux 4e et 8e années de la scolarité. Les pays signalés par le chiffre (1) n'ont que partiellement suivi les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS. Les pays signalisés par le chiffre (2) ne les ont pas respectés. Les données présentées à l'échelon régional pour certains pays sont tirées des statistiques dont dispose l'IEA; leur utilisation ne résulte pas d'une décisions de l'OCDE.

Le tableau F3.1 montre le pourcentage d'élèves de 4e et 8e années qui répondent positivement à chacune des quatre affirmations (ci-après) et fait apparaître des différences significatives selon le sexe dans les réponses.

Le tableau F3.2 illustre la relation entre le pourcentage d'élèves qui sont d'accord et ceux qui ne le sont pas sur le fait que les aptitudes naturelles et le travail assidu sont importants pour réussir en mathématiques en présentant les résultats moyens de ces deux groupes en 4e et 8e années. Les résultats moyens en mathématiques par sexe des élèves des deux années qui estiment, ou n'estiment pas, que les aptitudes naturelles sont importantes pour réussir en mathématiques sont présentés dans l'annexe 3.

Le graphique F3.1 montre les pourcentages des élèves de 4e et 8e années qui sont d'accord pour dire que les aptitudes naturelles et la mémorisation sont importantes pour réussir en mathémathiques.

Les données sur les opinions des élèves sur les mathématiques sont tirées de questionnaires contextuels distribués aux élèves dans lesquels ils ont été invités à classer sur une échelle de 1 à 4 («tout à fait d'accord», «d'accord», «pas d'accord» ou «absolument pas d'accord») les affirmations suivantes : pour réussir en mathématiques, il faut d'importantes aptitudes naturelles ; pour réussir en mathématiques, il faut de la chance ; pour réussir en mathématiques, il faut beaucoup de travail à la maison ; pour réussir en mathématiques, il faut mémoriser les manuels ou les notes de cours.

© OCDE 2000

Tableau F3.1. **Pourcentage d'élèves estimant que des aptitudes naturelles, la chance, un travail assidu et la mémorisation des manuels ou des notes de cours sont importants pour réussir en mathématiques (1995)**

	Pourcentage d'élèves déclarant «être d'accord» ou «tout à fait d'accord»			
	Aptitudes naturelles	Chance	Travail assidu	Mémorisation des manuels ou des notes de cours
	a) **4e année**			
Australie [1]	g5	59 g	g4 g	6g
Autriche [1]	72 b	54	g3	5g
Canada	g1	49	90 g	62
République tchèque	61	6g	g7 g	61
Grèce	62 b	4g	g7	73
Hongrie [1]	96 g	75	gg g	g2
Islande	79	63 g	90 g	92
Irlande	g7	65 g	91 g	72 g
Japon	79	53 b	91 g	93 g
Corée	90 g	62 b	95 g	g4 g
Pays-Bas [1]	64	2g	77	25 b
Nouvelle-Zélande	g4 g	64	g7	73
Norvège	93	5g g	89	g1
Portugal	g6	66	95 g	g0
États-Unis	62 b	46	93 g	69
Moyenne des pays	**79**	**57**	**88**	**72**
	b) **8e année**			
Australie [2]	66 b	31	92 g	67 b
Autriche [2]	70	27	7g	39
Belgique (Com. fl.) [1]	5g	22	g5	51 b
Belgique (Com. fr.) [2]	69 b	23	93 g	93
Canada	61 b	26 g	g7 g	42 b
République tchèque	62	57 g	g1 g	41
Danemark [2]	90 b	2g	g7 g	61 b
Angleterre [1]	45 b	23 b	93 g	49 b
France	40 b	21	90 g	95
Allemagne [2]	59	25	76 g	47 b
Grèce [2]	54 b	26	95	g4
Hongrie	95	56 b	79	47
Islande	37 b	24 b	92	94
Irlande	72	31 b	95 g	69 b
Japon	g2 g	59 b	96 g	92
Corée	g6 g	63 g	9g	73
Pays-Bas [2]	44 b	23	g9 g	53 b
Nouvelle-Zélande	62 b	27	92 g	72
Norvège	g6 b	19	92 g	74 b
Portugal	72	39	97 g	56 b
Espagne	66	35 b	g9	60
Suède	4g b	24 b	g3	33 b
Suisse [1]	60 b	22	71	36 b
États-Unis [1]	50 b	32 b	90 g	59 b
Moyenne des pays	**64**	**32**	**88**	**62**

[1] Pays qui ont appliqué partiellement les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.
[2] Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.
g = indique que le pourcentage de garçons exprimant cet avis est significativement plus élevé que celui des filles.
b = indique que le pourcentage de filles exprimant cet avis est significativement plus élevé que celui des garçons.
Source : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS.

F3

© OCDE 2000

Tableau F3.2. **Relation entre le pourcentage d'élèves qui estiment, ou qui n'estiment pas, que les aptitudes naturelles et un travail assidu sont importants pour réussir en mathématiques et la moyenne des résultats en 4e et 8e années (1995)**

	Les aptitudes naturelles sont importantes 4e année				Les aptitudes naturelles sont importantes 8e année			
	Avis négatifs	Moyenne des résultats des élèves exprimant un avis négatif	Avis positifs	Moyenne des résultats des élèves exprimant un avis positif	Avis négatifs	Moyenne des résultats des élèves exprimant un avis négatif	Avis positifs	Moyenne des résultats des élèves exprimant un avis positif
Australie [1, 3]	15	407	85	401	34	540	66	528
Autriche [1, 3]	28	416	72	414	30	524	70	546
Canada	19	398	81	380	39	536	61	525
République tchèque	39	437	61	419	39	563	62	565
Grèce [1]	38	352	62	326	46	487	54	485
Hongrie [3]	4	358	96	404	6	535	95	539
Islande	21	339	79	303	63	502	37	469
Irlande	13	409	87	405	28	538	72	527
Japon	21	472	79	457	18	618	82	602
Corée	10	488	90	478	14	607	86	607
Pays-Bas [1, 3]	36	447	64	435	56	541	44	542
Nouvelle-Zélande	16	355	84	340	38	521	62	501
Norvège	7	346	93	346	14	508	86	504
Portugal	14	316	86	312	28	465	72	452
États-Unis [2]	39	421	62	382	50	509	50	493
Moyenne des pays	**21**	**397**	**79**	**387**	**33**	**533**	**67**	**526**

	Le travail assidu est important 4e année				Le travail assidu est important 8e année			
	Avis négatifs	Moyenne des résultats des élèves exprimant un avis négatif	Avis positifs	Moyenne des résultats des élèves exprimant un avis positif	Avis négatifs	Moyenne des résultats des élèves exprimant un avis négatif	Avis positifs	Moyenne des résultats des élèves exprimant un avis positif
Australie [1, 3]	16	381	84	405	8	517	92	533
Autriche [1, 3]	17	433	83	411	22	559	78	534
Canada	10	358	90	385	13	560	87	524
République tchèque	13	470	87	419	19	608	81	554
Grèce [1]	13	308	87	341	5	509	95	483
Hongrie [3]	12	418	88	400	21	570	79	530
Islande	10	304	90	311	8	501	92	487
Irlande	9	389	91	406	5	516	95	530
Japon	9	423	91	465	4	606	96	605
Corée	5	437	95	481	2	557	98	608
Pays-Bas [1, 3]	23	457	77	434	11	561	89	539
Nouvelle-Zélande	14	333	87	343	8	533	92	506
Norvège	11	352	89	344	8	508	92	503
Portugal	5	250	95	315	3	464	97	454
États-Unis [2]	7	364	93	399	10	507	90	500
Moyenne des pays	**12**	**378**	**88**	**390**	**10**	**538**	**90**	**526**

ote . Les données et les moyennes sont incluses en ce qui concerne les pays pour lesquels les donn ées sont disponibles pour les deux ann ées.
La moyenne des résultats est la moyenne des r ésultats obtenus par les élèves garçons et filles, par avis positif ou n égatif exprimés en ce qui concerne l'importance de chacun des deux facteurs de r éussite en mathématiques les aptitudes naturelles et un travail assidu Voir l 'annexe 3 pour la distribution des résultats par sexe

Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS, 8e année
Pays qui ont partiellement appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS, 8e année
Pays qui ont partiellement appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS, 4e année

ource Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/TIMSS

© OCDE 2000

Annexe 1
Âge théorique d'obtention d'un diplôme

L'âge théorique d'obtention d'un diplôme est l'âge de l'élève ou de l'étudiant à la fin de la dernière année du niveau et du programme correspondants. L'âge théorique est calculé en partant du postulat d'une fréquentation à plein temps du système éducatif ordinaire, sans redoublement. (Il faut noter que pour certains niveaux de formation, le terme « âge d'obtention d'un diplôme ou certificat » n'est pas approprié et qu'il est utilisé ici par pure convention.)

Tableau XI.1*a*. **Âges théoriques d'obtention d'un diplôme, second cycle du secondaire**

	Orientation du programme		Orientation : Formation continue/marché du travail			
	Programmes généraux	Programmes préprofessionnels ou professionnels	Programmes du CITE 3A	Programmes du CITE 3B	Programmes du CITE 3C (courts)	Programmes du CITE 3C (longs)
ustralie	m	m	17	m	m	m
utriche	18	18	18	18	15	a
elgique (com. flam.)	18-19	18-19	18-19	a	18-19	18-19
anada	m	m	17-18	a	m	m
épublique tchèque	19	19	19	19	a	18
inlande	19	18-19	19	a	a	a
rance	18-19	17-20	18-19	19-20	18-21	17-20
llemagne	19	19	19	19	a	a
rèce	18	17-18	18	a	a	17-18
ongrie	18-20	16-17	18-20	20-22	18	16-17
slande	20	20	20	19	18	20
rlande	18	18	18	a	a	18
talie	19	19	19	19	a	17
apon	18	16-18	18	18	16	16
orée	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	a
uxembourg	19-20	18-20	19-20	19-20	18-19	18-19
exique	18	19	18	a	19	19
ays-Bas	17-18	18-20	17-18	a	18-20	18-20
ouvelle-Zélande	17	17-20	17	17-20	17-20	17-20
orvège	18-19	18-19	18-19	a	18-19	16-18
ologne	18-19	18-19	19	a	18	a
spagne	18	16-18	18	a	16-18	18
uède	19	19	19	a	a	19
uisse	m	m	18-20	18-20	17-19	17-19
urquie	17-19	17-19	17-19	a	17-18	17-18
tats-Unis	18	a	18	a	a	a

© OCDE 2000

Tableau X1.1*b*. **Âges théoriques d'obtention d'un diplôme, post-secondaire non tertiaire**

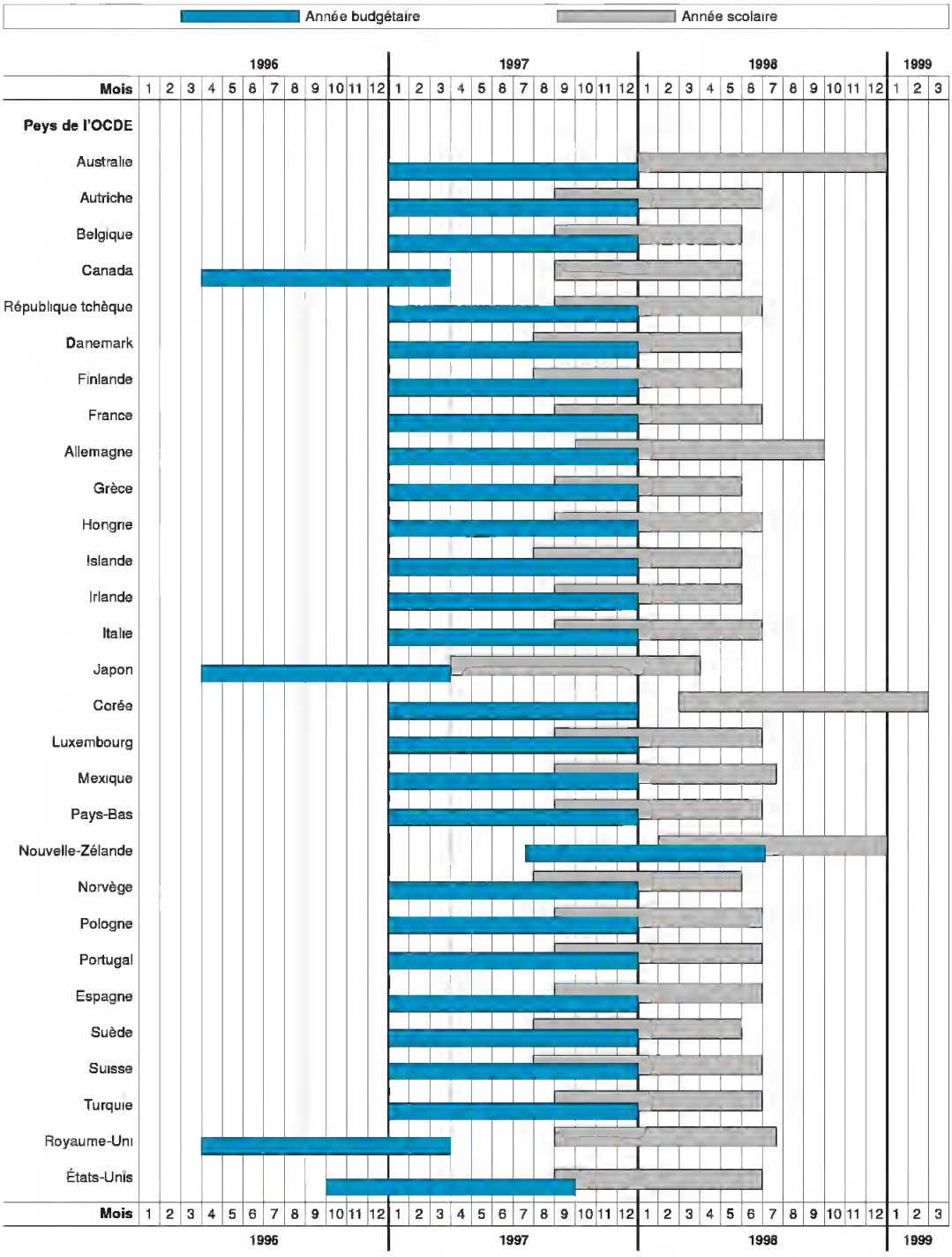
	Orientation du programme		Orientation : Formation continue/marché du travail		
	Programmes généraux	Programmes préprofessionnels ou professionnels	Programmes du CITE 4A	Programmes du CITE 4B	Programmes du CITE 4C
utriche	a	19	19	19	20
elgique (com. flam.)	19-20	19-20	19-20	a	19-20
anada	17-25	17-25	17-25	17-25	17-25
épublique tchèque	21	21	21	21	21
inlande	a	25-29	a	a	25-29
rance	18-21	18-21	18-21	a	19-21
llemagne	22	22	22	22	a
rèce	a	19-20	a	a	19-20
ongrie	20-22	19-22	20-22	a	19-22
slande	a	21	a	a	21
rlande	a	19	a	a	19
talie	a	20	a	a	20
apon	19	19	19	19	19
orée	a	a	a	a	a
uxembourg	a	23	a	a	23
exique	a	a	a	a	a
ays-Bas	a	18-20	a	a	18-20
ouvelle-Zélande	18-22	18-22	18-22	18-22	18-22
orvège	a	20-25	a	a	20-25
ologne	a	20-21	a	20-21	a
spagne	a	19	19	19	a
uisse	19-21	21-23	19-21	21-23	a
urquie	a	a	a	a	a
´tats-Unis	a	20	a	a	20

Tableau X1.1*c*. **Âges théoriques d'obtention d'un diplôme, tertiaire**

	Tertiaire-type B (CITE 5B)					Tertiaire-type A (CITE 5A)					Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)
	1er diplôme			2e diplôme		1er diplôme			2e diplôme		
	Durée moyenne	Durée longue	Durée très longue	Durée longue	Durée très longue	Durée moyenne	Durée longue	Durée très longue	Durée longue	Durée très longue	
ustralie	m	m	m	m	m	20	a	a	22-23	a	25-29
utriche	20	21	a	23	24	22	23	a	a	25	25
elgique (Com. flam.)	a	21-23	a	a	a	22-25	22-25	24-26	22-25	a	25-29
épublique tchèque	21	22	a	22	a	22	25	a	25	a	27
inlande	21-22	a	a	a	a	24	a	a	26	a	29
rance	20-21	a	a	a	a	21-22	23-24	25	23-24	a	25-26
llemagne	21	22	a	a	a	25	26	a	a	a	28
ongrie	m	m	m	m	m	21-22	23-24	a	30	30	27
slande	22	24	25	a	a	23	25	27	25	27	29
rlande	20	21	a	21	a	22	23	24	24	25	27
talie	a	22-23	a	a	a	22	23-25	a	23-25	25-27	27-29
apon	20	21	23	a	a	22	23	a	24	a	22
orée	20	21-22	a	24	a	21-22	a	23-24	24	a	26
uxembourg	22	22	a	a	a	a	a	a	a	a	a
exique	m	a	a	a	a	22-23	a	a	m	m	29
ays-Bas	19-20	19-20	a	a	a	22-23	22-24	25-26	23-25	23-25	25
ouvelle-Zélande	19-24	19-24	a	19-24	a	21-22	22-25	23-25	22-25	a	26-29
orvège	20-22	a	a	a	a	20-22	22-25	25-26	22-25	25-26	29
ologne	22-23	a	a	a	a	22-24	24-25	a	25	a	28
ortugal	a	21-22	22-23	a	a	20-24	20-24	a	23-24	26-27	27-29
spagne	20	a	a	a	a	21-23	23-24	a	23-24	a	30-34
uède	21-22	a	a	a	a	22-23	24-25	24-26	27	a	29
uisse	m	m	m	m	m	23-26	23-26	28	a	24-26	29
urquie	19	21	a	a	a	21	22	23	a	23-28	26
oyaume-Uni	20-22	21-23	22-24	a	a	21	23	24	24	25	24-25
tats-Unis	20	a	a	a	a	21	a	a	23	25	28

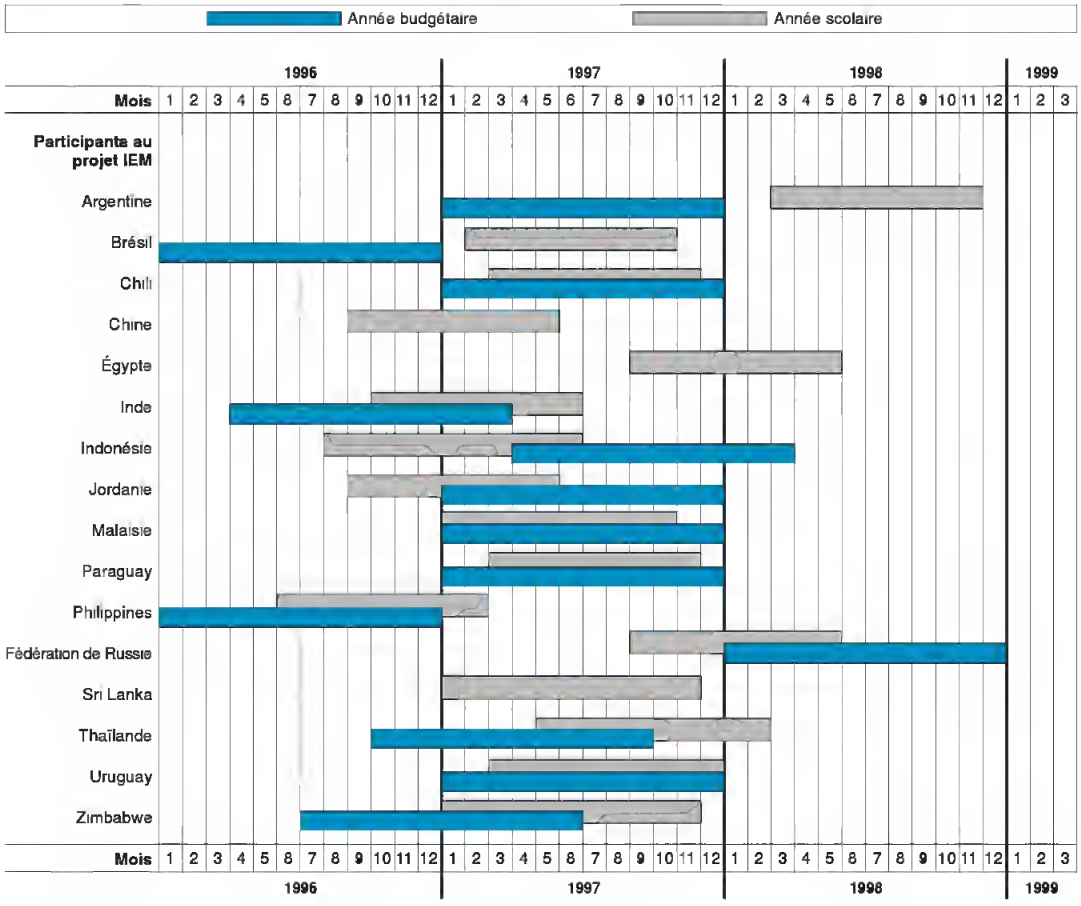
© OCDE 2000

Tableau X1.2. **Années scolaires et années budgétaires utilisées pour le calcul des indicateurs**



© OCDE 2000

Tableau X1.2. **Années scolaires et années budgétaires utilisées pour le calcul des indicateurs** *(suite)*



Source : OCDE

© OCDE 2000

Annexe 2
STATISTIQUES DE RÉFÉRENCES

Tableau X2.1. **Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique (période de référence : année civile 1997, prix courants de 1997)**

	Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalent dollars EU convertis en utilisant les PPA)	Variation annualisée du PIB par habitant sur la période 1990-1997 (1990 = 100) (dollars EU à prix constants 1997)	Gains bruts moyens des salariés à plein temps (90e centile/ 10e centile des salariés)	Taux de chômage de la population âgée de 25 à 64 ans (1998) [1]	Taux d'activité de la population âgée de 25 à 64 ans (1998) [1]
Australie	36.7	22 582	117	2.9	6.3	75.4
Autriche	m	23 054	117	2.8	4.1	70.5
Belgique	51.7	23 242	118	m	8.0	70.1
Canada	45.2	23 761	109	4.2	7.4	79.4
République tchèque	38.9	13 087	104	2.8	5.3	79.3
Danemark	m	25 514	127	m	4.6	81.1
Finlande	55.7	20 843	108	2.3	11.1	78.4
France	54.2	21 293	104	3.1	10.7	77.2
Allemagne	48.6	22 049	117	2.9	9.9	75.0
Grèce	m	13 912	129	m	7.4	64.0
Hongrie	30.6	9 875	100	4.2	6.7	63.7
Islande	37.3	25 111	116	m	2.0	90.3
Irlande	35.7	21 009	154	4.1	7.1	70.6
Italie	50.9	21 265	111	2.4	9.5	63.5
Japon	35.7	24 616	117	3.0	3.3	78.3
Corée	26.4	14 477	158	3.8	6.0	72.9
Luxembourg	m	34 484	124	m	m	m
Mexique	m	7 697	112	m	4.7	69.7
Pays-Bas	48.8	22 142	118	2.8	2.3	73.0
Nouvelle-Zélande	m	17 846	114	3.4	5.9	78.4
Norvège	44.2	26 876	130	m	3.1	84.4
Pologne	28.3	7 487	130	3.5	9.0	74.8
Portugal	m	14 562	129	m	4.0	81.1
Espagne	m	15 990	115	4.2	15.8	67.9
Suède	m	20 439	102	2.3	7.4	84.1
Suisse	37.6	25 902	104	2.6	3.3	83.8
Turquie	m	6 463	117	m	4.3	58.3
Royaume-Uni	42.2	20 483	110	3.4	5.1	79.8
États-Unis	34.3	29 401	112	4.6	4.0	80.3

1. Autriche, Finlande, Grèce et Norvège : Année de référence 1997.

© OCDE 2000

Tableau X2.2. **Statistiques de référence (période de référence : année civile 1997, aux prix courants de 1997)**

	Produit intérieur brut (en millions de la monnaie locale)[1]	Dépenses publiques totales (en millions de la monnaie locale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat
ustralie	564 705	207 435	18 532	1.3016
utriche	2 514 367	m	8 072	13.5115
elgique	8 675 484	4 483 852	10 181	36.6626
elgique (Com. fl.)	5 266 000	m	6 096	36.6626
anada	841 424	380 596	30 287	1.1692
épublique tchèque	1 649 500	642 195	10 304	12.2326
anemark	1 122 975	m	5 284	8.330
inlande	632 882	352 788	5 140	5.90
rance	8 137 085	4 409 326	58 604	6.5209
llemagne	3 624 000	1 760 540	82 053	2.003
rèce	32 752 185	m	10 487	224.487
ongrie	8 462 000	2 592 500	10 155	84 3849
slande	529 949	197 804	271	77.915
rlande	51 823	18 476	3 656	0.6747
talie	1 983 850 000	1 008 953 000	57 520	1 594 82
apon	507 851 800	181 437 000	126 166	163 522
orée	420 986 700	111 132 500	45 991	632.304
uxembourg	587 035	m	422	40.3402
exique	3 182 327	m	93 561	4.4188
ays-Bas	708 990	345 970	15 608	2.0515
ouvelle-Zélande	98 246	m	3 761	1.4638
orvège	1 089 032	481 441	4 405	9.1987
ologne	444 749	125 700	38 650	1.5370
ortugal	17 756 841	m	9 946	122.604
spagne	77 896 600	m	39 323	123.885
uède	1 738 859	m	8 846	9.6172
uisse	370 468	139 185	7 111	2.011
urquie	28 835 883 000	m	63 745	69 997.4
oyaume-Uni	783 620	331 000	59 009	0.6483
tats-Unis	7 844 000	2 687 700	266 792	1

Australie et Nouvelle-Zélande PIB calculé suivant l'année budgétaire

Définitions

Le produit intérieur brut (PIB) est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents aux prix départ-usine, augmentée des droits et taxes sur importations, mais diminuée de la consommation intermédiaire de ses producteurs aux prix d'acquisition Le PIB est exprimé en millions de monnaie locale Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (par exemple l'Australie et la Nouvelle-Zélande), des ajustements sont réalisés pour assurer une correspondance avec l'année civile, par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives

Les taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies une somme d'argent donnée, convertie au moyen des PPA en différentes monnaies, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays en question En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences des niveaux de prix existant entre les pays Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une monnaie commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés

Les dépenses publiques totales utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés,

© OCDE 2000

la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété versés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions, et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non militaires et non financiers et des dépenses pour financer les transferts net en capital.

Le PIB par habitant est égal au produit intérieur brut (en équivalent dollars EU convertis à l'aide des PPA) divisé par le nombre d'habitants.

La décomposition en centiles des **gains bruts moyens des salariés à plein temps** et le ratio rapportant le 9e au 10e centile présentés dans la quatrième colonne du tableau X2.1, illustrent l'ampleur de l'écart entre les bas salaires et les salaires élevés au sein de chaque pays.

Le **taux de chômage** est calculé en rapportant le nombre de chômeurs au nombre d'actifs, ces deux catégories étant définies selon les critères du BIT. Le **taux d'activité** d'une tranche d'âge donnée est égal au pourcentage de personnes appartenant à cette tranche d'âge qui sont soit en activité, soit au chômage, ces deux situations étant définies selon les critères du Bureau international du travail (BIT). Les taux de chômage par tranche d'âge sont définis selon les mêmes critères.

Notes générales

Le cadre théorique utilisé par les comptes nationaux est fourni depuis des années par la publication des Nations Unies : *Système de Comptabilité nationale* publiée en 1968. Une version mise à jour a été publiée en 1993 (communément appelée SCN 93).

Toutes les données seront basées sur cette version dans l'édition 2001 de *Regards sur l'Éducation*. Cependant, dans cette édition, les statistiques de référence sont déjà basées sur la nouvelle version (SCN 93) pour **l'Australie, la Finlande, l'Irlande et la Norvège.**

Sources

- L'édition 1999 des *Comptes nationaux des pays de l'*OCDE : *principaux agrégats*, volume I.
- OCDE : Base de données analytique, novembre 1999.

Hongrie

- Total des dépenses publiques : CESTAT *Statistical Bulletin*.

Islande

- *Annuaire statistique de l'Islande*, 1999.

Pologne

- Total des dépenses publiques : CESTAT *Statistical Bulletin*.

© OCDE 2000

Annexe 3
SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES

Cette annexe contient des notes sur le champ couvert par les indicateurs ainsi que sur leur interprétation, les méthodes et les sources utilisées. Elle est organisée par indicateur. Ne sont mentionnés dans la présente annexe que les indicateurs nécessitant des commentaires complémentaires.

INDICATEUR A2 : Niveau de formation de la population adulte

■ Notes générales

Le principal changement apporté à la CITE-97 par rapport à la CITE-76 est la mise en place d'un cadre de classification multidimensionnel, qui permet de mettre en concordance les contenus d'enseignement des programmes des différents pays en utilisant des critères de classification multiples (tableau 1). Parmi ces critères, on peut citer les suivants : 1) le type d'études ou de situations professionnelles sur lequel le programme débouche ; 2) l'orientation du programme (enseignement général ou enseignement préprofessionnel ou professionnel) ; 3) la durée du programme (critère s'appliquant aux niveaux 3, 4 et 5 de la CITE où il existe des programmes de durées très variables) ; et 4) la position dans la structure nationale de délivrance de diplômes et de titres. La CITE-76 ne prévoyait aucune disposition de ce genre. Pour plus de détails, voir l'édition 1999 de la publication de l'OCDE *Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la* CITE-97 *dans les pays de l'*OCDE.

■ Notes sur les différents pays

Afin de classer les programmes d'études nationaux qui chevauchent deux ou plusieurs des niveaux définis dans la version 1997 de la CITE, on a recours à une règle simple qui consiste à attribuer le niveau de la CITE-97 où se trouve concentré l'essentiel du programme national considéré.

Le tableau 2 indique pour chaque niveau de la CITE-97 les programmes que les pays ont communiqués pour donner une meilleure idée de leurs systèmes éducatifs respectifs.

France : Dans le système de formation français, il existe une distinction entre le niveau 3C court (niveau national V, premier niveau de qualification CAP-BEP) et le niveau supérieur regroupant les niveaux 3C long, 3B et 3A (niveau national IV, second niveau de qualification, baccalauréats généraux, technologiques ou professionnels). Ces niveaux relèvent dans tous les cas du niveau CITE 3. A ce niveau sont donc inclues dans le cas de la France des personnes ayant atteint le niveau terminal de l'enseignement secondaire et des personnes qui ont atteint un niveau de qualification qui correspond à des programmes plus courts.

Royaume-Uni : Les données relatives à la proportion de personnes ayant une formation de niveau deuxième cycle secondaire (CITE 3) au Royaume-Uni comprennent une proportion non négligeable de personnes (environ 7 pour cent de la population) ayant atteint ce niveau à l'âge de 16 ans. Bien que les programmes suivis par ces personnes ne remplissent pas le critère de durée prévu pour le niveau 3 de la CITE, les qualifications obtenues (cinq notes comprises entre A et C au GCSE) sont considérées comme d'un niveau équivalent à celui atteint à l'issue d'un certain nombre de programmes qui satisfont aux critères de la CITE. Autrement dit, les critères usuels de classification de la CITE ont été assouplis dans ce cas particulier par souci de cohérence avec la nomenclature nationale des niveaux de formation.

© OCDE 2000

Tableau 1. CITE-97 : description des niveaux, des critères de classification et des sous-catégories

0 ENSEIGNEMENT PRÉ-PRIMAIRE	**Critères principaux**	**Critères subsidiaires**		
Première étape de l'instruction organisée, visant essentiellement à préparer les très jeunes enfants à un environnement de type scolaire	Doit être dispensé dans une école ou dans un autre centre d'accueil, et être conçu pour répondre aux besoins d'apprendre et de se développer des enfants de trois ans ou moins. Le personnel enseignant doit être suffisamment formé (c'est-à-dire diplômés) pour dispenser un programme éducatif	Le personnel enseignant doit être titulaire des diplômes correspondants à mise en œuvre d'un programme ayant des contenus éducatifs		
1 ENSEIGNEMENT DU 1ER DEGRÉ (PRIMAIRE)	**Critères principaux**	**Critères subsidiaires**		
Normalement conçu pour donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques	Début des études systématiques caractéristiques de l'enseignement primaire, par exemple en lecture, écriture et mathématiques. Accès aux établissements ou aux programmes d'enseignement primaire créés à l'échelon national. Le début des activités de lecture ne constitue pas à lui seul un critère suffisant pour classer un programme d'enseignement au niveau 1 de la CITE	Dans les pays où l'âge de scolarité obligatoire (ou au moins l'âge auquel la quasi-totalité des élèves commencent leur formation) est postérieur au début de l'étude systématique des disciplines mentionnées, c'est la première année de la scolarité obligatoire qui doit être utilisée pour déterminer la limite entre les niveaux 0 et 1 de la CITE		
2 ENSEIGNEMENT DU 2E DEGRÉ (SECONDAIRE) 1ER CYCLE	**Critères principaux**	**Critères subsidiaires**	**Débouchés auxquels le programme est censé préparer les élèves**	**Orientation du programme**
Le premier cycle de l'enseignement secondaire prolonge en général le programme de base du primaire, bien qu'il soit d'ordinaire plus centré sur les disciplines enseignées et suppose souvent l'intervention d'enseignants plus spécialisés qui donnent leurs cours dans leur domaine de spécialisation	Au début du niveau 2, les programmes doivent être ceux dans lesquels l'enseignement commence à être plus monovalent (un enseignant par discipline) et pour lesquels on fait appel à des enseignants plus spécialisés qui font classe dans leur domaine de spécialisation	En l'absence toutefois de coupure distincte montrant ce changement d'organisation, il convient de créer une subdivision artificielle dans les programmes après la 6e année d'enseignement primaire pour marquer le passage du niveau 1 au niveau 2 de la CITE	**A.** Programmes conçus pour préparer les élèves à accéder directement au niveau 3 dans un filière pouvant déboucher ultérieurement sur l'enseignement tertiaire, autrement à des formations classées aux niveaux 3A ou 3B de la CITE	**1.** Enseignement non expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées. Moins de 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique
	Si ce point de transition dans l'organisation ne correspond pas à une coupure normale dans les systèmes éducatifs, il convient de subdiviser les programmes au stade où ceux-ci commencent à refléter ce changement d'organisation	Dans les pays où il n'y a pas de coupure dans le système entre le 1er et le 2e cycles de l'enseignement secondaire et dans ceux où le 1er cycle dure plus de 3 ans, seules les 3 premières années qui suivent l'enseignement primaire doivent être comptées dans le premier cycle du secondaire.	**B.** Programmes conçus pour préparer les élèves à accéder directement au niveau 3C.	**2.** Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique.
			C. Programmes (dits parfois «finals») principalement conçus pour accéder directement au marché du travail à la fin de ce niveau	**3.** Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail
3. ENSEIGNEMENT DU 2E DEGRÉ (SECONDAIRE), 2E CYCLE	**Critères principaux**	**Programmes modulaires**	**Débouchés auxquels le programme est censé préparer les élèves**	**Orientation du programme**
Phase finale de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'enseignement est souvent plus organisé par discipline qu'au niveau 2 et les enseignants doivent en général posséder un diplôme de niveau plus élevé ou plus spécialisé qu'au niveau 2.	La frontière séparant le premier et le deuxième cycles du secondaire dans les différents pays devrait être l'élément déterminant pour distinguer le niveau 2 du niveau 3	Pour obtenir un diplôme dans un programme modulaire, il faut associer des blocs d'enseignements, ou modules, pour en faire un programme répondant à des exigences précises	**A.** CITE 3A : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5A de la CITE	**1.** Enseignement non expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées. Moins de 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique.
	Pour accéder à ces programmes d'enseignement, il faut d'ordinaire avoir achevé une formation de niveau 2, ou une formation de base qui, conjuguée aux acquis de l'expérience vécue démontre l'aptitude à maîtriser les disciplines enseignées au niveau 3 de la CITE	Un seul module, toutefois, peut n'avoir ni débouché précis dans le système éducatif ou sur le marché du travail ni orientation particulière	**B.** CITE 3B : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5B de la CITE	**2.** Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique
La durée habituelle des programmes de niveau 3 varie sensiblement aussi bien d'un pays à l'autre qu'à l'intérieur d'un même pays et représente en général entre 2 et 5 ans de scolarité		Il convient de classer les programmes modulaires au niveau «3» seulement, sans faire référence aux débouchés du programme dans le système éducatif ou sur le marché du travail	**C.** CITE 3C : programmes de niveau 3 qui dans leur conception, ne conduisent pas directement au niveau 5A ou 5B. En conséquence ils débouchent directement sur le marché du travail, sur les programmes de niveau 4 ou d'autres programmes de niveau 3.	**3.** Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail

Tableau 1. **CITE-97 : description des niveaux, des critères de classification et des sous-catégories** *(suite)*

4 ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE NON TERTIAIRE	Critères principaux	Types de programmes pouvant faire partie du niveau 4	Débouchés auxquels le programme est censé préparer les élèves	Orientation du programme
Ces programmes se trouvent à la limite entre le 2e cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national, ils peuvent clairement être rattachés soit à l'un soit à l'autre de ces deux niveaux.	Les élèves accédant à des programmes de niveau 4 de la CITE ont en général achevé le niveau 3	Premier type : formations professionnelles courtes dont les contenus ne sont pas assimilés à un enseignement « tertiaire » dans de nombreux pays de l'OCDE ou qui ne répondent pas au critère de durée retenu pour le niveau 5 de la CITE – au moins deux années en équivalent plein temps depuis le début du niveau 5.	A. Programmes de niveau 4 conçus pour donner directement accès au niveau 5A de la CITE	1. Enseignement non expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées. Moins de 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique
Souvent ces programmes ne sont pas d'un niveau beaucoup plus avancé que ceux classés au niveau 3 mais ils servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà achevé une formation à ce niveau. Les élèves sont en général plus âgés que ceux des programmes de niveau 3.	Durée des programmes : les programmes de niveau 4 ont en général une durée de 6 mois à 2 ans en équivalent plein temps.	Ces programmes sont souvent conçus pour les élèves qui ont terminé le niveau 3 mais leur accès n'est pas nécessairement subordonné à la possession d'un diplôme de niveau 3.	B. Programmes de niveau 4 conçus pour donner directement accès au niveau 5B de la CITE	2. Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique.
		Deuxième type : programmes affectés par les pays à l'enseignement secondaire du 2e cycle même si les élèves qui y accèdent ont en général déjà achevé un autre programme à ce niveau d'enseignement (deuxième cursus par exemple).	C. Programmes de niveau 4 qui, dans leur conception, ne conduisent pas directement au niveau 5A ou 5B de la CITE. Ils débouchent directement sur le marché du travail ou sur d'autres formations de niveau 4.	3. Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.

5 ENSEIGNEMENT TERTIAIRE 1er NIVEAU	Critères de classification retenus pour le niveau et les sous-catégories (5A et 5B)		Durée théorique cumulée des études	Position dans la structure nationale de délivrance de titres et diplômes
Les programmes de niveau 5 ont des contenus d'enseignement plus approfondis que ceux proposés aux niveaux 3 et 4.	L'accès à ces programmes exige normalement l'achèvement avec succès d'une formation de niveau 3A ou 3B ou la possession d'une qualification équivalente de niveau 4A ou 4B.			
CITE 5A : programmes fondés sur un enseignement largement théorique et axés sur l'acquisition de compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant de grandes qualifications.	Les programmes ont une durée théorique cumulée minimum (dans le tertiaire) de trois ans (en EPT). En général, les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme de recherche de haut niveau. La réalisation d'un projet de recherche ou la soutenance d'une thèse peut s'avérer nécessaire.	Les programmes assureront le niveau de formation requis pour accéder à une profession exigeant de grandes compétences ou à un programme de recherche de haut niveau.	A. Catégories de durées : moyenne : 3 à moins de 5 ans, longue : 5 à 6 ans, très longue : plus de 6 ans	A. Positions : diplôme intermédiaire, premier diplôme, deuxième diplôme, troisième diplôme et + . Dans cette publication, les diplômes intermédiaires ne sont pas comptabilisés dans les taux d'obtention d'un diplôme.
CITE 5B : programmes ayant des contenus généralement plus pratiques et techniques, et une finalité professionnelle plus précise qu'au niveau 5A.	Les programmes ont une orientation plus pratique et une finalité professionnelle plus précise que les programmes de niveau 5A et ne préparent pas les étudiants à accéder directement à des formations à la recherche de haut niveau. Ils ont une durée minimum de deux ans en équivalent plein temps.	Leurs contenus sont en général conçus pour préparer les étudiants à intégrer une profession précise.	B. Catégories de durées : courte : 2 à moins de 3 ans, moyenne : 3 à moins de 5 ans, longue : 5 à 6 ans, très longue : plus de 6 ans	B. Positions : diplôme intermédiaire, premier diplôme, deuxième diplôme, troisième diplôme et + . Dans cette publication, les diplômes intermédiaires ne sont pas comptabilisés dans les taux d'obtention d'un diplôme.

6 ENSEIGNEMENT TERTIAIRE 2E NIVEAU (CONDUISANT A UN DIPLOME DE RECHERCHE APPROFONDIE)		
Ce niveau est réservé aux programmes tertiaires qui conduisent à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.	Ce niveau exige la soutenance d'une thèse ou d'un mémoire publiable qui soit le produit de travaux de recherche originaux et représente une contribution appréciable à la connaissance. Ne doit pas reposer uniquement sur le travail effectué en cours.	Prépare les étudiants à enseigner dans les établissements proposant des formations de niveau 5A et à faire de la recherche dans le secteur public et l'industrie.

Tableau 2. **Présentation standardisée des niveaux d'éducation de la CITE-97**

	Enseignement pré primaire et primaire	Enseignement secondaire, 1er cycle	Enseignement secondaire 2e cycle				Enseignement post secondaire non tertiaire	Tertiaire type B	Tertiaire type A	Programmes de recherche de haut niveau
	CITE 0/1	CITE 2	Formations courtes de niveau 3C	Formations longues de niveau 3C	CITE 3B	CITE 3A	CITE 4	CITE 5B	CITE 5A	CITE 6
ustralie		0/1/2, 2B/2C			3B	3A, 3A/4		5B	5A	5A/6
utriche		0/1/2			3B	3A	4A	5B		5A/6
elgique	1	2		3CL/4		3A		5B	5A	5A/6
anada		0/1/2, 2				3	4	4/5B	5A	5A/6
épublique tchèque	0/1	2		3CL		3A, 3A/4				5A/6
anemark	1	2		3C/4C	3B/4B	3A/4A		5B	5A	6
inlande	0/1	2				3A		5B	5A	6
rance	0, 1	2A, 2B	3CS	3CL	3B	3A	4A, 4	5B, 5AI	5A	5A/6
llemagne	1	2A			3B	3A	4	5B	5A	
rèce	0/1	2		3C	3B	3A	4C	5B	5A	6
ongrie	0/1	2		3C 3C/4B		3A			5A	5A/6
slande	0/1	2A, 2C	3CS			3A	4C	5B	5A	6
rlande	0/1	2				3A/4		5B/4		5A/6
talie	0/1	2	3CS	3CL		3A/3B	4C		5A/5B	6
apon		0/1/2				3A/3C		5B		5A/6
orée	0/1	2				3A/3C		5B		5A/6
exique	0, 1	2, 2/3A		3CL				5B		5A/6
ays-Bas	1	2				3A/3C			4/5B/5A, 5A	
ouvelle-Zélande	0, 1			3CL		3A	4C	5B	5A	5A/6
orvège	0, 1	2A		3C		3A	4C	5B	5A	6
ologne		1/2	3CS			3A	4B			5B/5A/6
ortugal	1	2				3/4		5B	5A	6
spagne	0/1, 1	2	3CS		3B	3A	4B	4C/5B, 5B	5A	6
uède	1	2				3A, 3		4/5B	5A	5A/6
uisse	0/1	2A		3CL	3B/4B	3A/4A		5B		5A/6
urquie	0, 1	2			3B	3A				5A/6
oyaume-Uni		2	3CS	3CL		3A		5B	5A	6
tats-Unis	0/1	2				3		5B, 5AI	5A	6

ote CITE 5AI = Tertiaire-type A diplôme intermédiaire

© OCDE 2000

Tableau 3. **Sources**

	Agence statistique	Source	Période de référence	Population couverte	Unite d echantillonnage primaire	Taille de l'échantillon	Taux global de non réponse	Remarques
Australie	Australian Bureau of Statistics/Bureau australien des statistiques	Australian Bureau of Statistics, laborr Force Australia	Mai 1998	Personnes âgées de 15 a 64 ans,	Individu Membres du ménage ayant repondu à l'enquête	54 000 (2/3 de 1 % de la population estimee)	3 7 %	Des m énages soot sélectionnes et tous les adultes âges de 15 à 64 ans (sauf visiteurs) sont interviewes
Autriche	Office central des statistiques autrichien	Micro-recensement trimestriel	Les données sont des moyennes annuelles des résultats des micro-recensements trimestriels	Personnes âgées de 15 ans et plus				
Belgique	Nationaal Instituut voor de Statistiek/Institut statistique national	Enquête naar de Arbeidskrachten/ Enquête sur la population active	Mai-juin 1998			80 065 personnes, 32 800 méoages		
Canada	Statistique Cannda	Enquête mensuelle sur la populatioo active	Les données annuelles sont des moyennes des estimations mensuelles	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage			
République tchèque	Office statistique tchèque (CSU)	Enquête par soodage snr la population active	Moyenne annuelle des estimations trimestrielles	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	Eoviron 26 500 ménages, soit environ 72 000 personnes, soit environ 60 000 personnes de 15 ans et plus	1er entretien = 20 %, 2 e-5e eotretiens = 2 5 %	Utilisation jusqu 'en 1997 d 'une classification conforme au questionnaire de l'EPA
France	INSEE	Enquête sur la population active (EPA)			Ménage	75 000 ménages	10 %	
Allemagne	Office statistique fédéral	EPA (micro-recensement)	20-26 avril 1998	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	0 45 % des ménages	5 1 % pour les questions sur le niveau de formation	
Grèce	Services statistiques nationaux	EPA	2e trimestre 1997	Ensemble de la population des ménages privés	Ménage	61 679 ménages	5 % des ménages couverts par l'enquête	
Hongrie	Office central des statistiques de la Hongrie	EPA	Les données sont des moyennes des chiffres trimestriels		Ménage	50 000 personnes en 1993-97, 64 000 depuis 1998	20-21 %	Forces armées non incluses
Islande	Statistique Islande	Enquête sur la population active islandaise	Les données annuelles sont des moyennes des estimations bisannuelles (avril et novembre)	Tous les résidents âgés de 16 a 74 ans	Individu	4 200	12 %	
Irlande	Office central des statistiques	A partir du 4e trim 1997, une nouvelle Enquête nationale trimestrielle auprès des ménages (Quarterly National Household Survey – QNHS) a remplacé l'enquête annuelle sur la population active (EPA)	La QNHS est une enquête permanente Les résultats sont présentés par trimestre correspondant aux saisons – 2e trim correspond à mars/avril/ mai	Personnes âgées de 15 ans et plus		Échantillon national d 'env 3 000 ménages chaque semaine		
Italie	ISTAT	Enquête sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Les données annuelles sont des moyennes des estimations trimestrielles	Personnes âgées de 15 ans et plus				

Tableau 3. **Sources** *(suite)*

	Agence statistique	Source	Période de référence	Population couverte	Unité d'échantillonnage primaire	Taille de l'échantillon	Taux global de non réponse	Remarques
Japon	Bureau des statistiques, Agence de gestion et de coordination	Enquête spéciale sur la population active	Février 1997-1998	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage			
Corée	Office national des statistiques	Rapport annuel issu de l'enquête sur la population active	Moyenne annuelle des estimations mensuelles			30 000 ménages		
Mexique	Secretaría del Trabajo y Prevision social (STPS) – ministère du Travail et de la Prévision sociale	Encuesta Nacional de Empleo/Enquête nationale sur l'emploi	Enquête bisannuelle à partir de 1991, annuelle à partir de 1995	L'enquête couvre la population civile résidente âgée de 12 ans et plus, à l'exclusion des forces armées	Ménage	48 000 en 1997 (niveau national) et 135 000 en 1998 (par État)	Environ 15 %	Les années impaires, l'enquête est réalisée au niveau des États, d'où une nette augmentation de la taille de l'échantillon
Nouvelle-Zélande	Statistique Nouvelle-Zélande	Enquête trimestrielle sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Les données annuelles sont des moyennes des estimations trimestrielles	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage			
Pologne	Glowny Urzad Statystyczny	EPA	Les données sont des moyennes des statistiques publiées chaque trimestre	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	Environ 22 000 ménages	1997 : 9.6 % 1998 : 11.6 %	
Espagne	Instituto Nacional de Estatistica/Institut national de la statistique	Enquête trimestrielle sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Les données annuelles sont des moyennes des estimations trimestrielles	Personnes âgées de 16 ans et plus	Secteur de recensement		Environ 11 %	
Suède	Statistiska Centralbyran	Enquête mensuelle sur la population active	Les données annuelles sont des moyennes des estimations mensuelles	Personnes âgées de 16 ans et plus				
Suisse	OFS	EPA	Les données annuelles se rapportent au 2e trimestre (avril à juin)	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage			
Turquie	Institut national statistique	Enquête sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Enquête bisannuelle depuis octobre 1998; moyenne annuelle d'avril et octobre	Personnes âgées de 15 ans et plus	Ménage	Chaque enquête porte sur 15 000 ménages	10 % (1500 ménages pour chaque enquête)	
Royaume-Uni	ONS	EPA	Enquête réalisée au printemps	Personnes âgées de 15 ans et plus				
États-Unis	Bureau du recensement et Bureau des statistiques sur la population active	Enquête permanente sur la population active (mars)	Les données annuelles sont des moyennes des estimations mensuelles	Personnes âgées de 16 ans et plus	Ménage	64 659 ménages, 56 768 familles et 131 617 personnes	7.2 % des ménages	

INDICATEUR B1 : Dépenses d'éducation en pourcentage du produit intérieur brut

Notes générales

Méthodes

- Période de référence

Les statistiques sur les dépenses d'éducation se réfèrent à l'année civile 1997. Lorsque l'exercice budgétaire ne coïncide pas avec l'année civile, les données sont ajustées à l'aide de l'indice implicite des prix du PIB provenant de la base de données des comptes nationaux de l'OCDE. Afin de procéder à cet ajustement, les données sur le financement de l'enseignement sont multipliées par le rapport entre les niveaux de prix du PIB pour l'année civile pour laquelle les données sont publiées et ceux de l'année civile précédente, ce rapport étant ajusté proportionnellement à la fraction de l'exercice budgétaire qui chevauche l'année civile précédente (voir l'annexe 1). Toutefois, l'utilisation de cet indice implicite est sujette à deux restrictions : i) les ajustements s'appliquent aux variations du niveau général des prix (PIB) et non du prix des services d'éducation. L'hypothèse retenue est que les coûts de l'éducation sont mesurés en termes de perte de revenu national de façon à pouvoir justifier un indice des prix du PIB (l'autre solution consisterait à mesurer les coûts en termes de ressources consacrées à l'éducation en utilisant un indice des prix propre au secteur de l'éducation) ; ii) il n'a pas été tenu compte de l'augmentation réelle des dépenses d'éducation (augmentation supérieure ou non à l'inflation) qui aurait pu se produire pendant la période d'ajustement correspondante. L'augmentation réelle des dépenses ne peut être prise en considération que rétrospectivement. Néanmoins, l'actualisation qui tient compte de l'inflation élimine une cause importante de non comparabilité des chiffres concernant les dépenses.

Pour les pays qui n'ont pas communiqué le PIB de l'année civile, ce dernier est évalué comme suit : W_{t-1} (PIB_{t-1}) + W_t (PIB_t), où W_t et W_{t-1} sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux années civiles.

- Calcul des estimations présentées aux graphiques B1.3 (B), (C) et (D)

Les graphiques B1.3 (B), (C) et (D) montrent quelle serait l'évolution des dépenses d'éducation si les taux de scolarisation dans un pays donné étaient égaux à la moyenne de l'OCDE. L'estimation des effectifs scolarisés dans un pays donné est obtenue comme suit : soit POP (*i*, *k*), le pourcentage d'individus d'âge *k* dans la population du pays *i*, et AER (*k*, *l*), le taux moyen de scolarisation des individus d'âge *k* au niveau d'enseignement *l* dans les pays de l'OCDE. Le nombre d'élèves potentiellement scolarisés est le résultat de l'équation suivante :

$$EE(i) = \sum_{k=5}^{29} POP(i,k) * AER(k,l)$$

La variation des dépenses à laquelle on peut s'attendre dans le pays *i* pour le niveau d'enseignement *l*, telle qu'illustrées par les graphiques B1.3 (B), (C) et (D), est la résultante des éléments suivants : EX (*i*, *l*)*(EE (*i*, *l*) / RE (*i*, *l*)) – EX (*i*, *l*), où RE (*i*, *l*) correspond au taux de scolarisation observé au niveau d'enseignement *l* dans le pays *i*. Le taux moyen de scolarisation dans les pays de l'OCDE est calculé à partir de données provenant des pays pour lesquels les taux de scolarisation par âge sont disponibles. EX (*i*, *l*) représente les dépenses relative au PIB pour le pays *i* au niveau *l*.

- Calcul de l'indice présenté dans le tableau B1.2

Le tableau B1.2 montre l'évolution des dépenses au titre des services d'enseignement entre 1990 et 1996. Toutes les dépenses communiquées pour 1990 sont exprimées en dollars constants de 1996, l'ajustement étant opéré au moyen de l'indice des prix à la consommation privée (voir l'annexe 2).

Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Sont exclus des dépenses d'éducation, les versements effectués aux établissements privés de formation et d'enseignement professionnel, le financement des programmes de formation ouverte et à distance et les versements au profit de deux universités privées. Ne sont pas non plus incluses les dépenses privées en faveur des établissements préscolaires.

Belgique (Communauté flamande) : Les dépenses de recherche ne sont incluses que lorsqu'elles sont financées par des crédits alloués par les autorités de la Communauté chargées de l'éducation. Les crédits de recherche

© OCDE 2000

provenant d'autres sources publiques et privées sont exclus. Les transferts et les versements en faveur du secteur privé effectués à l'échelon du gouvernement central comprennent uniquement les bourses et les subventions.

République tchèque : Sont exclues les données des ministères de la Défense et de l'Intérieur.

Danemark : On a évalué les dépenses affectées à l'éducation préscolaire, au primaire et au premier cycle du secondaire à partir des effectifs scolarisés au niveau d'enseignement correspondant. Les dépenses au titre de la recherche au niveau tertiaire sont exclues à l'exception de celles concernant la recherche en éducation/pédagogique.

Finlande : A l'exception des aides financières aux élèves/étudiants, les transferts et financements publics aux entités privées sont exclus. Les financements d'origine étrangère ne sont pas inclus. Les dépenses des administrations locales comprennent aussi les dépenses privées.

Allemagne : Les dépenses afférentes aux formations/établissements indiqués ci-après, ne sont pas *incluses* dans les dépenses totales : les écoles d'infirmières ; les centres de formation et de recherche agricoles ; la formation des fonctionnaires stagiaires dans la fonction publique ; les allocations pour enfants à charge versées aux personnes suivant des études ou une formation ; les bourses accordées par des établissements privés ; les achats de produits et de services éducatifs par les ménages. Sont exclus les versements des ménages ou autres entités privées aux établissements subventionnés. Les dépenses au titre de la recherche réalisée dans l'enseignement supérieur sont incluses dans leur quasi-totalité.

Grèce : Les dépenses de l'éducation préscolaire sont comptabilisées dans les dépenses de l'enseignement primaire.

Islande : Les dépenses des entités privées autres que les ménages ainsi que toutes les dépenses en capital des établissements privés ou en faveur de ces derniers sont exclues. Les fonds de sources étrangères sont également exclus. Les transferts à d'autres entités privées ne sont pas inclus.

Irlande : Seules les dépenses des ménages couvrant les frais de fonctionnement des établissements sont incluses. Les dépenses des entités privées autres que les ménages ne sont incluses que pour l'enseignement tertiaire.

Italie : Les dépenses afférentes aux établissements privés à tous les niveaux autres qu'universitaire comprennent uniquement les dépenses d'origine publique. Les versements du secteur privé vers des entités autres que les établissements sont sous-évalués.

Japon : Ne sont pas affectées par niveau, les dépenses consacrées aux collèges polytechniques dispensant des formations spéciales, à des « établissements scolaires divers » et à l'administration scolaire.

Sont exclues, dans toute la mesure du possible, les dépenses extra-scolaires telles que les dépenses faites à des fins de culture, d'activités sportives et de socialisation. Les dépenses de personnel enseignant et non enseignant portent uniquement sur les salariés à temps plein. Les dépenses afférentes au personnel à temps partiel sont comptabilisées dans les dépenses de fonctionnement autres que les rémunérations du personnel.

Corée : Les dépenses « non affectées par niveau » comprennent les dépenses des instituts de recherche, des organismes non scolaires soutenant les activités d'enseignement, des centres de formation des enseignants et des bibliothèques. Les dépenses de l'administration centrale au profit des établissements primaires et secondaires rattachées à des universités sont comprises dans les dépenses de l'enseignement tertiaire. La rémunération des « autres personnels pédagogiques, administratifs ou de soutien » des établissements publics d'éducation préscolaire n'est pas prise en compte. Les dépenses des administrations régionales au profit de l'enseignement de niveau universitaire sont exclues. Sont aussi exclues les dépenses en faveur de l'université de télé-enseignement (Université publique de formation à distance à temps partiel).

Pays-Bas : La répartition des dépenses entre les différents niveaux est estimée. La distinction entre les dépenses afférentes aux établissements publics et aux établissements privés subventionnés est souvent établie en fonction du nombre d'élèves/étudiants respectivement scolarisés dans ces deux types d'établissements.

Portugal : Sont exclus les transferts régionaux et locaux au secteur privé, les dépenses directes locales en faveur des établissements d'enseignement.

Suède : Les prêts et les subventions publics accordés aux niveaux 0, 1 et 2 de la CITE ne sont pas inclus.

Suisse : Les fonds de sources étrangères alloués aux niveaux 0, 1 et 2 de la CITE ne sont pas inclus.

Royaume-Uni : Les dépenses de recherche et développement sont incluses. Les fonds d'origine publique consacrés par les ménages aux droits de scolarité sont inclus mais les dépenses des ménages financées sur leurs revenus hors transferts ne le sont pas. Sont également exclues les dépenses afférentes aux établissements privés non subventionnés.

© OCDE 2000

États-Unis : Sont incluses toutes les dépenses de recherche, à l'exception des financements alloués aux centres fédéraux de R-D administrés par les universités.

Sources

Données statistiques collectées en 1999 à l'aide du questionnaire UNESCO/OCDE/EUROSTAT (UOE). Les sources nationales sont les suivantes :

Australie : Department of Employment, Education and Training and Youth Affairs, Higher Education Division Canberra ; Australian Bureau of Statistics, collection « Expenditure on Education Finance ». Pour les dépenses des administrations régionales, ont été utilisées les données des administrations des états (pour les établissements publics) et les données des établissements (pour les établissements privés). Collection of National Financial Data on Vocational Education and Training ; New South Wales Technical and Further Education, données non publiées.

Autriche : Office central de la statistique, Vienne.

Belgique : Communauté flamande : ministère de la Communauté flamande, section éducation, Bruxelles ; Communauté française : ministère de la Communauté française, section éducation, recherche et formation, Bruxelles ; Communauté allemande : ministère de la Communauté germanophone, Eupen.

Canada : Statistique Canada, Ottawa.

République tchèque : Données non publiées des ministères de l'Agriculture, de la Santé, des Affaires économiques et de l'Éducation.

Danemark : Ministère de l'Éducation, Département des affaires économiques, Copenhague.

Finlande : Statistique Finlande, Helsinki.

France : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris.

Allemagne : Office fédéral de la statistique, Wiesbaden.

Grèce : Ministère de l'Éducation nationale et des Cultes, Direction de la planification de l'investissement et de la recherche opérationnelle, Athènes.

Hongrie : Ministère de la Culture et de l'Éducation, Ministère des Finances, Office central de la statistique, Budapest.

Islande : Institut national de sciences économiques, Reykjavik.

Irlande : Department of Education, Statistics Section, Dublin.

Italie : Institut national de la statistique (ISTAT), Rome ; Ministère de l'Instruction publique, service de la statistique, Rome.

Japon : Ministère de l'Éducation, des Sciences, des Sports et de la Culture, Division de la statistique et de la recherche, Tokyo.

Corée : Institut coréen de développement de l'enseignement, Centre d'information sur l'enseignement, Séoul.

Mexique : Secrétariat à l'enseignement public.

Pays-Bas : Bureau central de la statistique, Département des statistiques de l'enseignement, Voorburg ; ministère de l'Éducation et des Sciences, Zoetermeer.

Nouvelle-Zélande : Ministry of Education, Wellington.

Norvège : Office central de la statistique, Division de la population, de l'enseignement et des régions, Kongsvinger ; ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes, Oslo.

Pologne : Office central de la statistique, République de Pologne, Varsovie.

Portugal : Ministère de l'Éducation, Bureau de la recherche et de la prospective, Département de la programmation, Lisbonne.

Espagne : Institut national de la statistique, Sous-direction générale des statistiques et des études sociales, Madrid ; ministère de l'Éducation, bureau de la planification, Madrid ; Ministère du Travail, Madrid.

Suède : Office national suédois de l'éducation (Skolverket), Stockholm ; Office national suédois de l'enseignement supérieur (Hogskoleverket) ; Statistique Suède, Örebro.

© OCDE 2000

Suisse : Office fédéral de la statistique, Berne

Turquie : Institut d'État de la statistique, Ankara

Royaume-Uni : Department for Education and Employment, Darlington

États-Unis : Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, Washington, D. C.

INDICATEUR B2 : Parts relatives de l'investissement public et privé dans l'éducation

■ Notes générales

Méthodes

Le tableau B2 2 indique le nombre d'étudiants inscrits dans des établissements dans lesquels ils sont tenus d'acquitter des droits de scolarité. La répartition des étudiants est faite sur la base des établissements ou des catégories d'établissements, et non des étudiants eux-mêmes, en ce sens que si des établissements qui imposent en général des frais de scolarité exemptent certains étudiants de ceux-ci, ces derniers sont néanmoins comptabilisés parmi les étudiants tenus de verser des droits de scolarité. Si certaines catégories seulement d'étudiants doivent s'acquitter de droits, par exemple les étudiants étrangers ou les étudiants d'un autre État ou d'une autre région, une estimation de la taille du groupe qu'ils forment est, dans la mesure du possible, utilisée.

■ Notes sur les différents pays

Voir les notes concernant l'indicateur B1.

Irlande : Les étudiants non diplômés, non redoublants bénéficient de la décision des pouvoirs publics de 1995 de supprimer les droits de scolarité. Mais les étudiants titulaires d'un diplôme doivent acquitter des droits de scolarité. On considère par conséquent que les étudiants non diplômés et les étudiants diplômés fréquentent des établissements différents.

Interprétation

Australie : La valeur du financement direct du Commonwealth en faveur des universités a diminué alors que la valeur des prêts du Commonwealth et celle des versements des ménages aux universités ont augmenté. Cette situation est due aux changements apportés au système de financement de l'enseignement supérieur.

Royaume-Uni : Voir les notes relatives à l'indicateur B3.

INDICATEUR B3 : Aides publiques aux ménages

■ Notes sur les différents pays

Voir les notes concernant l'Indicateur B1

Allemagne, Canada : Les subventions en nature, telles que la gratuité totale ou partielle des déplacements dans les transports publics, sont exclues.

Danemark : Les subventions en nature, telles que la gratuité totale ou partielle des déplacements dans les transports publics, sont en partie exclues.

Irlande : Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants bénéficient de primes de transport sur les réseaux d'autocars et de chemins de fer publics. Le montant des dépenses représentées par ces aides n'est pas actuellement connu. Les étudiants fréquentant des universités ou des établissements de type universitaire ont accès à des services médicaux limités sur le campus financés par l'administration centrale (ministère des Finances) et à l'aide des droits d'inscription versés par les étudiants. Le niveau du financement des pouvoirs publics dans ce domaine n'est pas connu.

Suisse : Les étudiants de milieux à faible revenu reçoivent des aides publiques au titre de l'assurance maladie. Ces aides représentent environ 10 millions de francs suisses et sont exclues.

© OCDE 2000

Interprétation

Royaume-Uni : Les tableaux et le texte qui se rapportent à cet indicateur correspondent à la situation du Royaume-Uni en 1996/97. Cependant, depuis cette date, certains changements auxquels une large publicité a été donnée ont été apportés au système d'aide aux étudiants au Royaume-Uni. De nouvelles dispositions en la matière sont entrées en vigueur au début de l'année universitaire 1998/99. Les nouveaux étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire cette année étaient censés, sauf dans certains cas bien précis, contribuer au règlement de leurs frais de scolarité. La part des frais à leur charge était fonction de leur revenu et, le cas échéant, de celui de leurs parents ou de leur conjoint. Le montant des prêts auxquels les étudiants pouvaient prétendre a été augmenté afin de compenser la baisse du niveau des bourses. De nouveaux changements ont été apportés au système d'aide aux étudiants en 1999/2000. Les nouveaux étudiants inscrits cette année, de même que les nouveaux inscrits en 1998/99, ne reçoivent plus d'aide au titre de leurs frais de subsistance que sous forme de prêts, lesquels sont partiellement soumis à condition de ressources. Si les étudiants souffrent d'un handicap ou de difficultés d'apprentissage particulières, ils peuvent obtenir une aide supplémentaire, l'allocation de subsistance pour étudiant handicapé ; ce type d'aide n'est pas soumis à condition de revenus.

INDICATEUR B4 : Dépenses d'éducation par élève/étudiant

Voir également les notes concernant l'indicateur B1.

■ Notes générales

Méthodes

• Période de référence

Pour les pays où l'exercice budgétaire et/ou l'année scolaire ne coïncident pas avec l'année civile, on procède aux ajustements nécessaires. Afin de limiter l'ampleur de l'ajustement global, on ajuste soit les données sur les effectifs, soit les données financières, selon le cas, pour qu'elles concordent avec l'année civile. Pour les pays où l'année civile coïncide avec l'exercice budgétaire mais non avec l'année scolaire, les données sur les effectifs scolaires sont pondérées de façon à concorder avec l'année civile. Dans les pays où l'année civile coïncide avec l'année scolaire mais non avec l'exercice budgétaire, les données sur les effectifs ne sont pas ajustées mais les indices implicites des prix du PIB mentionnés dans l'indicateur B1 sont utilisés pour faire concorder les données financières avec l'année civile. Enfin, dans les pays où l'année civile ne coïncide ni avec l'exercice budgétaire, ni avec l'année scolaire, les données sur les effectifs sont pondérées de façon à concorder avec l'exercice budgétaire, puis les indices implicites des prix du PIB sont utilisés pour ajuster les données de l'exercice budgétaire à l'année civile.

Compte tenu des changements apportés à la version de la CITE-97, les données concernant les effectifs sur deux années consécutives qui étaient nécessaires pour procéder aux ajustements susmentionnés, n'ont pas été disponibles pour l'ensemble des pays. De ce fait, certains pays n'ont fait l'objet d'aucun ajustement et la période de référence concernant le nombre d'élèves/étudiants n'est pas la même que celle sur laquelle portent les dépenses d'éducation.

• Incidence des dépenses de R-D sur les dépenses d'enseignement tertiaire

Les comparaisons des dépenses de l'enseignement tertiaire, et notamment des dépenses par étudiant, peuvent être trompeuses car les chiffres afférents aux universités et autres établissements d'enseignement tertiaire comprennent d'importantes dépenses de recherche. La part de la recherche dans les dépenses totales de l'enseignement tertiaire varie d'un pays à l'autre, ce qui tient en partie au volume relatif des activités de R-D qui ont lieu dans l'enseignement tertiaire.

Une autre raison pour laquelle les dépenses de recherche induisent des distorsions dans les comparaisons entre dépenses par étudiant tient au fait que la mesure dans laquelle les dépenses de recherche sont comptabilisées dans les dépenses de l'enseignement tertiaire varie selon les pays. Par exemple, alors que certains pays excluent la recherche bénéficiant de financements ou de budgets distincts, d'autres, comme la Hongrie et la Suède, ont pratiquement inclus toutes les dépenses de recherche des établissements d'enseignement tertiaire dans les statistiques sur les dépenses de l'enseignement tertiaire.

Dans l'édition 1995 de *Regards sur l'éducation*, l'annexe 3 présente, pour certains pays, une comparaison des dépenses par étudiant avec et sans R-D ; celle-ci montre que les dépenses de recherche constituent une importante fraction des dépenses totales de l'enseignement tertiaire et que la part estimée de la recherche varie largement selon les pays. Pour les quelques pays couverts par cette comparaison, la soustraction des dépenses de R-D des

© OCDE 2000

dépenses de l'enseignement tertiaire diminue les dépenses unitaires estimées dans des proportions qui vont de 14 à 37 pour cent.

Il s'ensuit que les différences d'un pays à l'autre entre dépenses unitaires mises en évidence par cet indicateur et entre dépenses de l'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB (indicateur B1) correspondent en partie aux différences entre pays quant au rôle des établissements d'enseignement tertiaire dans la recherche. Les écarts de dépenses ne reflètent pas nécessairement les différences entre les montants dépensés par étudiant pour financer les fonctions d'enseignement des établissements.

- Estimation des coûts unitaires par approximation

Les estimations des dépenses d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires ont été obtenues en multipliant les dépenses annuelles par étudiant par une estimation de la durée moyenne des études tertiaires. Dans les cas où l'on a procédé par approximation, cette dernière estimation a été obtenue à partir du taux de renouvellement des effectifs, calculé en déterminant le rapport entre les flux d'entrée et de sortie et les effectifs correspondants, autrement dit, $D = (S_{t-1} + S_t) / (Z_t + A_t)$ où D représente la durée, S_t le nombre d'étudiants à la fin de l'année t, S_{t-1} le nombre d'étudiants au début de l'année t (le nombre d'étudiants scolarisés à la fin de l'année précédente en donne une approximation), Z_t le nombre d'étudiants de première année durant l'année t et A_t le nombre d'étudiants qui quittent l'université l'année scolaire t (la formule $S_{t-1} + Z_{t-} S_t$ en donne une approximation). Les effectifs estimés sont exprimés en équivalents plein temps. Les flux d'entrées ont été calculés sur la base du nombre d'étudiants à plein temps nouvellement inscrits. Tous les étudiants sont pris en compte, y compris ceux qui n'obtiendront pas de diplôme.

Cette estimation est fondée sur certaines hypothèses simplificatrices : on considère, premièrement, que les taux de passage restent constants dans le temps, deuxièmement, que les dépenses relatives à l'année de référence sont représentatives des autres années, et ce pour la durée totale des études. Les séries chronologiques de l'OCDE montrent que les dépenses réelles par étudiant restent relativement constantes.

- Estimation des coûts unitaires par la méthode des indices en chaîne

Les estimations des dépenses d'enseignement cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires ont été obtenues en multipliant les dépenses annuelles par étudiant par une estimation de la durée moyenne des études tertiaires. Dans les cas où la méthode des indices en chaîne a été utilisée, la durée des études se définit comme la somme des probabilités, pour chaque année d'études, qu'un étudiant qui a entamé des études tertiaires soit encore inscrit au cours de l'année considérée. La durée des études est donc donnée par la formule suivante : $D = \sum_{i=1}^{10} q_i$, où q_i est la probabilité qu'un étudiant atteigne l'année d'études i, c'est-à-dire le nombre d'étudiants inscrits en année i rapporté au nombre d'inscrits en première année i – 1 années auparavant. Avec cette méthode, toutes les probabilités sont dérivées des données de deux années consécutives, l'année de référence et l'année qui la précède. Soit s le nombre d'étudiants inscrits en année i au cours de l'année t, et le nombre d'étudiants inscrits en année i – 1 au cours de l'année t – 1, les taux de passage peuvent être calculés pour chaque année du cycle d'études à l'aide de la formule : $a_{i,t} = s_{i,t} / s_{i-1\ t-1}$. Les taux de passage expriment, pour chaque année du cycle d'études, la probabilité qu'un élève inscrit en année i – 1 soit encore inscrit en année i. Le produit de tous les taux de passage de l'année 1 à l'année i correspond à la probabilité, pour l'année i du cycle d'études, qu'un élève ayant entamé ses études i – 1 années auparavant parvienne en année i. Enfin, la somme de toute les probabilités conditionnelles fournit une indication de la durée moyenne des études tertiaires. On suppose que les dépenses relatives à l'année de référence sont représentatives des autres années, et ce pour la durée totale des études.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

- Estimation de la durée des études tertiaires à l'aide de la méthode des indices en chaîne

Allemagne : Le modèle utilisé pour calculer la durée moyenne des études tertiaires est modifié à l'échelon national. Au-delà de la 10e années d'étude, les étudiants ne sont pas totalement pris en considération. Les étudiants en 10e année ou au-delà représentaient environ 10 pour cent de l'effectif total inscrit durant l'année universitaire 1994/95. La durée notifiée dans le cas de l'Allemagne est la limite inférieure de la durée totale et elle est probablement sous-évaluée. En général, les études tertiaires non universitaires durent deux ans mais leur durée peut aller jusqu'à quatre ans lorsqu'elles sont suivies à temps partiel. Aucune distinction n'est faite entre le plein temps et le temps partiel au niveau de l'enseignement universitaire.

Canada : La 6e année d'études inclut les 7e, 8e, 9e et 10e années d'études.

© OCDE 2000

Grèce : La 5e année d'études inclut la 6e année et les années suivantes.

Italie : La durée maximum des études non universitaires est de quatre années seulement. Le temps partiel n'est pas pris en compte.

Corée : La durée maximum des études non universitaires est de trois années. La 7e année d'études comprend la 6e et la 8e années ainsi que les années suivantes.

Royaume-Uni : La méthode des indices en chaîne a été légèrement modifiée pour pouvoir être appliquée aux données disponibles pour le Royaume-Uni. Les durées moyennes ont été calculées séparément pour chacun des principaux cursus de l'enseignement tertiaire à l'aide de la méthode des indices en chaîne précédemment décrite. Pour tenir compte du fait que de nombreux étudiants complètent leur cursus initial par un second cursus, ces données ont ensuite été ajustées en fonction du nombre d'étudiants inscrits dans chacune des principales filières de l'enseignement tertiaire. Les durées moyennes totales des études universitaires et de l'ensemble des études de niveau tertiaire sont donc des moyennes pondérées des durées moyennes de chacune des différentes filières. Les étudiants inscrits dans les établissements de formation continue ne sont pas pris en compte, bien qu'ils représentent près de dix pour cent des effectifs de l'enseignement tertiaire.

Interprétation

Suisse : Les dépenses par étudiant dans l'enseignement universitaire sont très élevées. Ceci tient principalement à la structure du système universitaire : un grand nombre d'universités par rapport à la taille du pays (qui s'explique aussi par la nécessité de couvrir les trois régions linguistiques), la petite taille de certaines universités, le large éventail de filières proposées par chacune d'elles et donc, le nombre assez faible d'étudiants par enseignant. De plus, la rémunération des enseignants de l'université est relativement élevée et les dépenses comprennent aussi les dépenses de R-D.

Source : voir l'indicateur B1.

INDICATEUR B5 : Nature des dépenses d'éducation

Voir également les notes concernant l'indicateur B1.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Canada : Les dépenses de fonctionnement des établissements privés non subventionnés classés au niveau 5B de la CITE comprennent les dépenses en capital.

Source : voir l'indicateur B1.

INDICATEUR B6 : Financement public par niveau d'administration

Voir également les notes concernant l'indicateur B1. Des notes détaillées concernant les niveaux de décision figurent dans la version 1998 de « Regards sur l'éducation » au titre de l'indicateur E5.

■ Notes générales

Méthodes

Voir également les notes concernant l'indicateur B5.

Les résultats présentés dans le tableau B6.2 indiquent la répartition des dépenses publiques entre établissements d'enseignement publics et privés. Étant donné que seule la part de fonds publics affectée aux établissements privés est indiquée, ce tableau ne fournit pas d'indication quant à la répartition totale des dépenses publiques et privées consacrées à l'éducation. Celle-ci fait l'objet de l'indicateur B2.

© OCDE 2000

■ **Notes sur les différents pays**

Méthodes

Hongrie : les administrations régionales (comtés) et les municipalités sont assimilées à des administrations locales car les premières jouent un rôle mineur dans la redistribution : elles fournissent des services que les municipalités de la région ne proposent pas.

Source : voir l'indicateur B1.

INDICATEUR B7 : Nombre d'élèves/étudiants par enseignant

■ **Notes générales**

Dans un certain nombre de pays, les chefs d'établissement et d'autres catégories de personnel administratif sont également chargés d'enseigner. Ils doivent être comptabilisés en fonction de la répartition de leur charge de travail entre des activités d'enseignement et des activités de gestion, si l'on dispose d'informations sur le temps qu'ils consacrent à leurs différentes tâches et responsabilités.

■ **Notes sur les différents pays**

Champ couvert

Australie : Au niveau primaire le personnel enseignant inclut le personnel administratif des établissements. Les enseignants au niveau tertiaire non universitaire ne sont pas pris en compte.

Autriche : Le temps de travail des chefs d'établissement et le temps consacré par les autres enseignants à des activités éducatives ou administratives sont inclus dans le temps d'enseignement.

Belgique (Communauté flamande) : Les études tertiaires de type B comprennent une partie d'études de type A. Le personnel des « hogescholenonderwijs » (type B + type A) est totalement pris en compte ici.

Finlande : On ne dispose pas d'une ventilation temps plein/temps partiel pour le personnel de l'enseignement privé qui, dans la codification, est comptabilisé à plein temps.

Allemagne : Puisque les données relatives aux enseignants n'incluent pas de données sur la composante travail des formations en alternance, les élèves à plein temps suivant ce type de formation sont comptabilisés en tant qu'élèves à temps partiel (en utilisant un facteur de conversion de 0.4) pour le calcul du nombre d'élèves/étudiants par enseignant.

Hongrie : Le personnel enseignant comprend une partie du personnel assurant des services sanitaires et sociaux.

Islande : Le personnel enseignant au niveau tertiaire comprend les assistants d'enseignement/de recherche.

Irlande : S'agissant du nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus. Le personnel enseignant au niveau tertiaire comprend les assistants d'enseignement/de recherche.

Norvège : Le calcul du nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire se fonde sur les calculs du ministère de l'Éducation. Seul le secteur public est pris en compte.

Espagne : S'agissant du nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est inclus.

Source : voir l'indicateur B1.

© OCDE 2000

INDICATEUR C1 : Scolarisation selon le niveau d'enseignement

Notes générales

Méthodes

- Dates de référence

La date de référence des statistiques rapportant le taux de scolarisation aux données démographiques est celle utilisée par les autorités nationales. On part du principe que les âges indiqués dans les données d'effectifs sont les âges au 1er janvier de l'année de référence. Pour l'**Australie**, le 1er juillet est la date utilisée à la fois pour les effectifs et les données démographiques. Pour le **Japon**, la date de référence utilisée pour les âges est le 1er octobre.

Les dates ou périodes auxquelles les étudiants, les personnels de l'enseignement et les établissements ont été recensés n'ont pas été communiquées au Secrétariat par tous les pays. Certains pays recueillent ces statistiques au début de l'année scolaire au moyen d'enquêtes ou de fichiers administratifs alors que d'autres les rassemblent dans le courant de l'année scolaire et que d'autres encore le font à différents moments de l'année ou en fin d'année scolaire. Il y a lieu de noter qu'en utilisant des dates de référence différentes pour, par exemple, les données d'effectifs scolaires et les données démographiques, des erreurs de calcul peuvent survenir (telles que des taux de scolarisation nets supérieurs à 100 pour cent) si une des variables augmente ou diminue sensiblement. En outre, si la date de référence utilisée pour les données d'effectifs scolaires par âge diffère de celle utilisée pour les données démographiques (généralement le 1er janvier de l'année de référence), d'autres erreurs peuvent apparaître dans le calcul des taux de scolarisation.

- Espérance de scolarisation

Le calcul de l'espérance de scolarisation (en nombre d'années) dans les conditions du moment (tableau C1.1) exclut toutes les formes d'éducation destinées aux enfants de moins de cinq ans. Il englobe les adultes, tous âges confondus, qui participent à des activités de formation institutionnalisée. Pour calculer l'espérance de vie, on additionne les taux nets de scolarisation pour chaque année d'âge. Aucune donnée n'existe pour les personnes âgées de 30 ans et plus. Pour celles âgées de 30 à 39 ans, les taux de participation à des activités d'enseignement sont des estimations calculées par tranches d'âge de cinq ans et pour les personnes âgées de 40 ans et plus ces taux sont des estimations évaluées à partir de la taille de la cohorte de 39 ans.

- Espérance de formation, en heures, au cours du cycle de vie et taux de participation à des activités de formation continue

Les données relatives aux activités de formation continue proviennent de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, qui a été entreprise par Statistique Canada et l'OCDE à la fin de 1994 et 1995. Pour plus de détails sur cette enquête, voir l'indicateur A2.

L'indicateur C1 associe des données sur la scolarisation dans le système éducatif, provenant de la collecte UOE de statistiques, et des données sur les activités de formation continue, basées sur IALS. L'association de ces deux sources d'information pose le problème des différences de champs couverts. IALS portait sur toutes les formes d'activités de formation, y compris celles couvertes par l'UOE. Afin de compléter les statistiques de la scolarisation dans le système éducatif proprement dit, il est nécessaire d'exclure dans IALS les activités de formation s'adressant à des élèves qui en toute vraisemblance sont pris en compte dans la collecte UOE. Ont donc été exclus les statistiques de IALS relatives aux étudiants qui ont suivi au moins une formation d'une durée supérieure à 10 semaines et débouchant sur un diplôme de l'université, un titre/certificat délivré par un autre établissement d'enseignement $\overline{H_i}$ supérieur, un titre/certificat d'aptitude professionnelle ou un certificat d'apprentissage.

L'espérance de formation, calculée en nombre d'heures, est égale à la somme du nombre moyen d'heures de formation par année d'âge pour les personnes âgées de 15 à 64 ans, soit $SH = \sum_{a=15}^{64} \overline{H_a}$, où $\overline{H_a}$ est le nombre moyen d'heures de formation suivies par des personnes d'âge a. $\overline{H_a}$ est donné par la formule $\overline{H_a} = \frac{\sum H}{\sum Weight}$, où H est le nombre d'heures par participant et Weight est le poids affecté à chaque participant dans l'échantillon de l'enquête internationale. Toutes les erreurs types sont calculées à partir de la méthode d'estimations « Jack-knife » basées sur le fait de calculer 30 fois les poids affectés à l'échantillon. Pour plus de détails, voir le « Microdata Package Guide » établi lors de l'enquête internationale, section 8.1.

Les participants à l'enquête internationale ont été invités à préciser le nombre de formations qu'ils avaient suivies au cours des 12 précédents mois. Un plus grand nombre de précisions ont été recueillies pour les trois formations

© OCDE 2000

les plus récentes. C'est pourquoi le nombre d'heures a été calculé sur la base de ces trois formations. Afin de ne pas sous-estimer le nombre total d'heures de formation suivies par les personnes qui participent à quatre activités ou davantage, on a tenu compte des données relatives à ces formations.

Ainsi, tous les répondants sont répartis en catégories par pays (i) et le nombre de formations suivies (nc). Pour chaque groupe, la durée moyenne d'une seule formation est donnée par la formule $\overline{C_{i,nc}} = \frac{\sum (h_{i,nc}/3)}{\sum weight_{i,nc}}$. Pour chaque personne du pays i qui a suivi nc formations, avec nc > 3, le nombre total d'heures de formation est supposé égal au nombre d'heures suivies au cours des trois plus récentes formations (h), majoré de la durée moyenne des formations complémentaires multipliée par le nombre de ces formations : $H = h + \overline{C_{i,nc}} * (nc - 3)$. Lorsque ce calcul aboutit à un nombre d'heures supérieur à 1 600, on le pose égal à 1 600.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Danemark : Les jardins d'enfants et les établissements à classe unique sont classés dans les établissements publics. Bien qu'un tiers de ces établissements soient dits privés dans le pays, ils sont en grande partie gérés et contrôlés par l'État et les frais acquittés par les parents sont identiques. La formation des adultes n'est pas incluse.

Finlande : Les données relatives aux élèves/étudiants englobent également ceux qui sont scolarisés à temps partiel. Les élèves/étudiants sont classés non pas selon leur mode de scolarisation (plein temps et temps partiel), mais en fonction des disciplines étudiées. Les effectifs accueillis dans des structures non scolaires classées au niveau zéro de la CITE (garderies, jardins d'enfants, soit 95 pour cent) sont une estimation. Ce pourcentage est calculé à partir des données communiquées à l'Office finlandais de la statistique par chaque municipalité et des données provenant du Centre national de recherche et développement pour la protection sociale et la santé.

Allemagne : Les étudiants poursuivant des études de doctorat n'étant pas tenus de s'inscrire à l'université, il n'est pas possible d'estimer leur nombre.

Hongrie : Les étudiants scolarisés dans des formations tertiaires de type B sont exclus. Les élèves handicapés sont inclus dans les données relatives au primaire et au premier cycle du secondaire. Dans l'enseignement tertiaire de type B, les effectifs d'étudiants classés par groupes d'âge sont une estimation de même que la ventilation par année d'âge des étudiants âgés de 26 à 29 ans.

Australie : Les établissements de formation et d'enseignement professionnels privés et certains établissements d'enseignement professionnel subventionnés ne sont pas inclus. Les élèves/étudiants qui suivent des formations à distance et les étudiants de deux universités privées ne sont pas compris. Les registres du secteur de l'enseignement et de la formation professionnels ne font pas la distinction entre les apprentis et les autres élèves, de sorte que les apprentis sont comptabilisés comme étudiants à temps partiel et non à plein temps. Les effectifs préscolarisés ne sont pas inclus lorsque les garçons et les filles sont notifiés séparément. On part de l'hypothèse que la grande majorité des élèves à ce niveau répondent aux critères de scolarisation à plein temps.

Belgique : Les données relatives aux formations à l'entrepreunariat ne sont pas incluses pour la Communauté flamande. Les données relatives aux établissements privés non subventionnés ne sont pas disponibles. Les établissements de cette catégorie étant peu nombreux, les données relatives à toutes les catégories d'établissements ne sont que légèrement sous-estimées.

Irlande : Sont exclus, les élèves infirmiers qui suivent une formation en alternance dont les deux volets (formation de type scolaire et formation pratique) se déroulent uniquement en milieu hospitalier. Les formations pour adultes sont pour l'essentiel exclues. La formation des adultes comprend les études à temps partiel correspondant aux nivaux 3 et 5 de la CITE, entreprises par des personnes reprenant des études après une interruption de quelques années. Les effectifs scolarisés dans le préscolaire ne sont pas tous compris car aucune donnée n'a été recueillie auprès de nombreux établissements privés assurant la préscolarisation. Les effectifs d'élèves âgés de 13 ans ou plus, scolarisés dans l'enseignement spécial, ne sont pas ventilés par niveau d'enseignement. Les effectifs à temps partiel sont inégalement couverts. De nombreux élèves/étudiants fréquentant à temps partiel un établissement d'enseignement privé non subventionné aux niveaux 3 et 5 de la CITE ne sont pas comptabilisés. Les données comprennent uniquement les élèves/étudiants à temps partiel ayant suivi une formation complète (c'est-à-dire une formation durant approximativement l'année entière).

Japon : Les estimations établies pour les effectifs scolarisés par âge dans l'enseignement primaire et secondaire reposent sur l'hypothèse que tous les élèves scolarisés au même niveau ont le même âge. Les effectifs scolarisés à temps partiel dans le deuxième cycle du secondaire comprennent les élèves suivant des cours par correspondance. A ce niveau, un élève à temps partiel est égal à un équivalent plein temps. Les étudiants à temps partiel du tertiaire comprennent ceux qui suivent une formation par correspondance proposée par une université (y

© OCDE 2000

compris l'Université à distance) et les auditeurs libres de n'importe quel type d'établissement d'enseignement tertiaire. Un étudiant à temps partiel représente un étudiant en équivalent plein temps. Les établissements proposant des formations spéciales (formation générale) et les établissements polyvalents – (aucune condition d'accès n'est exigée pour ces établissements/formations) – ne sont pas répartis par niveau.

Mexique : Les effectifs suivant une formation pour adultes (2 752 175 étudiants) ; un enseignement répondant à des besoins spéciaux (312 325 élèves/étudiants) ; une forme de préscolarisation (436 803 enfants) et quelques autres types de formation ne peuvent être répartis en fonction des critères exigés dans la collecte UOE (c'est-à-dire par âge, sexe, etc.). Pour cette raison, ces élèves/étudiants n'ont pas été comptabilisés.

Pays-Bas : Seuls les programmes d'enseignement dont la durée théorique dépasse 12 mois sont pris en compte.

Suisse : Les étudiants âgés de 40 ans et plus sont compris dans le groupe d'âge 30-39 ans.

Interprétation

Japon, **Portugal** : Les taux nets de scolarisation sont supérieurs à 100 pour certains âges du fait que les dates de référence sont différentes pour les effectifs scolarisés et les données démographiques.

Espagne : Les taux nets de scolarisation dépassent 100 pour cent dans certains cas. Cette situation tient en partie à la nature des prévisions démographiques établies par l'Institut national de la statistique et en partie à une surévaluation possible des effectifs par les établissements scolaires.

Luxembourg : Les taux nets de scolarisation par année d'âge sont *sous-estimés* car ils *englobent seulement* les élèves qui fréquentent un établissement public ou financé par le secteur public au Luxembourg. Sont *exclus* les élèves qui, tout en étant résidents luxembourgeois, fréquentent un établissement privé non subventionné par l'État au Luxembourg, soit une école dans un pays voisin.

INDICATEUR C2 : Scolarisation et taux de réussite dans le secondaire

■ Notes générales

Méthodes

Pour calculer les taux bruts d'obtention d'un diplôme, les pays se basent sur l'âge auquel le diplôme considéré est en règle générale obtenu. Les diplômés eux-mêmes, en revanche, peuvent avoir n'importe quel âge. Pour évaluer les taux bruts d'obtention d'un diplôme, on divise le nombre de diplômés par l'effectif de la population d'âge théorique d'obtention du diplôme (annexe 1). Dans de nombreux pays, il est difficile de définir un âge théorique d'obtention d'un diplôme car l'âge des diplômés varie. Pour connaître l'âge théorique d'obtention d'un diplôme, voir l'annexe 1.

Le ***nombre total, sans double comptage, de diplômés au niveau 3 de la* CITE** correspond au nombre de personnes qui pendant la période de référence obtiennent **pour la première fois** un diplôme à l'issue de n'importe quelle formation classée au niveau 3 de la CITE, c'est-à-dire les élèves qui n'ont pas obtenu au cours d'une période de référence **antérieure** un diplôme classé au niveau 3 de la CITE (A, B ou C). Ainsi, les élèves qui durant la période de référence obtiennent un diplôme à l'issue d'un programme classé au niveau 3A de la CITE, mais qui une année antérieure avaient obtenu un diplôme marquant la fin d'une formation courte classée au niveau 3C, doivent (normalement) être comptabilisés parmi les diplômés du niveau 3A de la CITE ; en revanche, pour éviter les doubles comptages, ils doivent être exclus du nombre de diplômés, indiqué dans la colonne 2 du tableau C2.2. Des cas analogues peuvent se présenter en ce qui concerne les programmes d'enseignement professionnel et général.

Voir également les notes relatives à l'indicateur C1

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Hongrie : Le nombre de diplômés du deuxième cycle du secondaire comprend tous les élèves qui se sont inscrits en dernière année. En conséquence, le nombre de diplômés est surévalué en raison du double comptage des redoublants et de la prise en considération des élèves qui ont échoué.

© OCDE 2000

Suède : Pour les diplômés des filières professionnelles, seules les données relatives au *gymnasium* sont incluses. La formation des adultes n'est pas comprise.

Interprétation

Belgique (Communauté flamande) : Les taux d'obtention d'un diplôme ne correspondent pas tout à fait à la réalité pour trois raisons : i) existence de doubles comptages, en particulier dans les formation à temps partiel ; ii) dans les formations à temps partiel, les diplômes sont décernés à des élèves ayant dépassé l'âge théorique ; et iii) les diplômes sont bien souvent décernés à des élèves ayant plus de 18 ou 19 ans. Les formations courtes du niveau 3C de la CITE sont exclues du calcul des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires afin de réduire les doubles comptages.

Suède : Les écoles nationales pour adultes et les écoles accueillant des élèves retardés mentaux ne sont pas ventilées selon qu'elles assurent un enseignement général ou professionnel. Ainsi, la somme des effectifs scolarisés dans des filières générales et professionnelles ne correspond pas au nombre total d'élèves.

Sources : Pour les pays de l'OCDE voir l'indicateur B1. Pour les pays participant au projet IEM, voir l'indicateur C1.

INDICATEUR C3 : Accès à l'enseignement tertiaire et fréquentation à ce niveau

Notes générales

Voir également les notes concernant l'indicateur C1.

Méthode

- Calcul des taux d'accès nets

Les taux nets d'accès, indiqués dans le tableau C 3.1, représentent la proportion de personnes d'une cohorte d'âge synthétique qui accède à un certain niveau d'enseignement tertiaire à un moment donné de leur vie. Ils sont obtenus par addition des taux nets d'accès par année d'âge. Le taux global net d'accès correspond par conséquent à la somme des taux d'accès (proportion de nouveaux inscrits d'âge *i* dans des formations tertiaires de type A et B dans l'effectif total de la population d'âge *i*, à chaque âge). Dans la mesure où les données par année d'âge existent uniquement pour les personnes âgées de 15 à 29 ans, on a calculé une estimation des taux nets d'accès des étudiants plus âgés à partir des données concernant les tranches d'âge de cinq ans correspondantes.

- Calcul des 25e, 50e et 75e centiles de la répartition par âge

Les âges correspondant aux 25e, 50e et 75e centiles de la distribution ont été obtenus par approximation linéaire des données pour chaque âge. Le i^{e} centile est calculé comme suit : soit *k* l'âge auquel moins de *i* pour cent des nouveaux inscrits ont moins de *k* ans et plus de *i* pour cent ont moins de k + 1 ans. Soit P (<k) le pourcentage de nouveaux inscrits d'un âge inférieur à *k* et P (k) le pourcentage de nouveaux inscrits à l'âge *k*, l'âge correspondant au i e centile est égal à k + (i – P (<k) / (P (k) – P (<k)))

- Évolution de l'effectif total de l'enseignement tertiaire

L'évolution de l'effectif total de l'enseignement tertiaire est calculé sous forme d'indice dont l'année de référence est 1990 (100). L'effectif d'étudiants du tertiaire en 1997 est donc exprimé en pourcentage de l'effectif de 1990. On a calculé l'effet de l'évolution démographique sur l'effectif total en appliquant les taux de scolarisation, mesurés en 1990, aux données démographiques de 1997 : on a tenu compte de l'évolution démographique tout en maintenant constants au niveau de 1990 les taux de fréquentation par année d'âge. Pour calculer l'effet de l'évolution des taux de fréquentation, on a appliqué les taux de fréquentation mesurés en 1997 aux données démographiques relatives à 1990, autrement dit, on a multiplié les taux de fréquentation par année d'âge pour 1997 par l'effectif démographique par année d'âge pour 1990 afin d'obtenir le nombre total d'étudiants qui pourrait être attendu si la population avait été constante depuis 1990.

- Fréquentation par type d'établissement

Les établissements d'enseignement sont classés en deux catégories, publique ou privée, selon que les décisions les concernant relèvent en dernière analyse de l'administration publique ou d'une entité privée. Un établissement est *privé* s'il est dirigé et administré par une organisation non gouvernementale (Église, syndicat ou entreprise commerciale par exemple) ou si la plus grande partie des membres de son conseil d'administration n'ont

© OCDE 2000

pas été choisis par les autorités publiques. Les termes « *subventionné* » et « *non subventionné* » révèlent uniquement le degré de dépendance d'un établissement privé à l'égard des sources de financement publiques. Ils ne témoignent pas de l'intensité de la direction ou des règlements imposés par les pouvoirs publics. Un établissement privé subventionné est un établissement dont au moins 50 pour cent du financement de base provient du secteur public. Un établissement privé non subventionné est un établissement dont moins de 50 pour cent du financement de base a cette origine.

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

République tchèque : Les statistiques relatives aux nouveaux inscrits comprennent les étudiants qui recommencent un premier programme et un nombre négligeable d'étudiants qui recommencent un deuxième programme.

Finlande : La ventilation par âge est une estimation partielle.

Espagne : Les statistiques relatives aux nouveaux inscrits dans des programmes tertiaires de type B comprennent les étudiants qui recommencent un premier programme.

Israël : Les statistiques relatives aux nouveaux inscrits dans des programmes tertiaires de type B englobent les étudiants qui recommencent soit un premier programme, soit un deuxième programme.

Interprétation

Finlande : Si le taux net d'accès aux programmes 5A de la CITE est beaucoup plus élevé qu'il ne l'était l'année précédente, c'est essentiellement du fait que l'enseignement polytechnique fait actuellement l'objet d'une profonde réforme en Finlande où l'enseignement professionnel tertiaire de type B est élevé au rang des programmes d'enseignement polytechnique tertiaire de type A. Les dernières inscriptions dans les établissements d'enseignement tertiaire professionnel de type B ont eu lieu à l'automne de 1998. La progression du nombre d'étudiants en première année d'université a aussi pour effet de relever le taux net d'accès. Le nombre de ces étudiants a augmenté de plus d'un pour cent par rapport à l'année précédente. L'adoption de la version 1997 de la CITE n'a aucune incidence sur le taux net d'accès aux formations tertiaires de niveau 5A.

Méthodes

Japon, Corée et Allemagne (enseignement tertiaire de type B seulement) : Ces pays n'ont communiqué aucune donnée sur les nouveaux inscrits ventilés par âge. De ce fait, il a été impossible de calculer les taux nets d'accès qu'il a fallu remplacer par les taux bruts. Les taux bruts correspondent à la proportion de tous les nouveaux inscrits, quel que soit leur âge, dans l'effectif de la population ayant l'âge théorique d'accéder à cet enseignement. Ces taux sont plus sensibles aux variations démographiques par année d'âge. Étant donné l'incidence de l'évolution de la taille des cohortes, tous les taux bruts présentés dans le présent document ont été soumis à des tests afin d'y déceler les erreurs possibles. L'erreur constatée est bien inférieure à 5 points de pourcentage.

Source : voir l'indicateur B1.

INDICATEUR C4 : Achèvement et abandon des études dans l'enseignement tertiaire

■ Notes générales – Taux de poursuite des études universitaires

Méthodes

Faute d'une méthode normalisée, adaptée à tous les systèmes éducatifs pour le calcul des taux de poursuite des études universitaires, les statistiques utilisées pour le présent indicateur proviennent à la fois de sources nationales et internationales. Les résultats fondés sur la méthode normalisée de l'OCDE sont présentés pour tous les pays pour lesquels ce calcul est jugé adapté au système éducatif. Pour les autres pays, on a recours à des méthodes nationales plus appropriées afin de refléter correctement les structures nationales de délivrance des diplômes. En général, trois méthodes différentes ont été utilisées.

Méthode de la cohorte transversale

La méthode de la cohorte transversale consiste à rapporter le nombre de diplômés de l'année de référence au nombre de nouveaux inscrits *n* années auparavant, *n* correspondant à la durée théorique des études à suivre pour obtenir le diplôme en question. Pour l'OCDE, cette méthode représente la norme. Les résultats présentés pour

© OCDE 2000

l'**Allemagne**, l'**Australie**, la **Belgique**, l'**Espagne**, la **France**, l'**Irlande**, l'**Italie**, le **Japon**, la **Nouvelle-Zélande**, les **Pays-Bas**, le **Portugal**, la **République tchèque** et la **Suisse** ont été obtenus par cette méthode à partir de données provenant de la base de données de l'OCDE.

L'**Allemagne**, l'**Irlande**, le **Japon**, la **Nouvelle-Zélande** et la **Suisse** communiquent des statistiques nationales supplémentaires sur les taux d'abandon et de poursuite des études. Ces statistiques confirment les calculs établis à l'échelle internationale à partir de la base de données de l'OCDE. Les statistiques supplémentaires communiquées par les pays figurent dans le tableau ci-dessous.

L'Autriche, la Grèce, la Hongrie, le Mexique et le Royaume-Uni ont communiqué des estimations nationales, calculées selon la méthode de la *cohorte transversale* à partir de sources de données nationales. La Hongrie et le Royaume-Uni ont eu recours à une cohorte transversale pondérée. Les calculs, en l'occurrence, ont été réalisés de façon indépendante pour des programmes de durées différentes ; le total est la moyenne pondérée.

Calculs nationaux des taux d'abandon et de poursuite des études pour les pays ayant fait l'objet d'un calcul international aux fins du présent indicateur.

	Année	Taux de poursuite	Taux d'abandon	Méthode/Source
Allemagne	1994	70	30	Cohorte transversale – Hochschul Information System (HIS)
Irlande	1994 (1985)	80	M	Cohorte effective – Registre des étudiants des universités (ministère de l'Enseignement supérieur)
Japon	1996 (1988)	92	9	Cohorte effective – Enquête auprès des établissements scolaires (ministère de l'Éducation, de la Science, des Sports et de la Culture)
Nouvelle-Zélande	1995 (1993)	79	21	Cohorte transversale – Recensement ordinaire auprès des fournisseurs d'activités d'enseignement tertiaire (ministère de l'Éducation)
Suisse	1995 (1992)	73	27	

Méthode de la cohorte effective

La méthode de la cohorte effective consiste à considérer les étudiants s'inscrivant en une année donnée et à suivre leur parcours jusqu'à ce que tous aient soit abandonné leurs études, soit obtenu leur diplôme. Pour utiliser cette méthode, il faut disposer de données pendant au moins *n* années, *n* étant suffisamment élevé pour que seule une minorité d'inscrits soient encore scolarisés dans le système. En règle générale, *n* représente une durée de 8 à 10 années. Le taux de poursuite des études tertiaires indique la proportion d'inscrits qui ont obtenu leur diplôme en *n* années. Les résultats présentés dans cet indicateur pour les **États-Unis** et la **Finlande** de même que les résultats nationaux pour l'**Irlande**, le **Japon** et la **Suisse**, figurant dans le tableau ci-dessus, ont été obtenus selon la méthode de la cohorte effective. Les résultats obtenus pour les États-Unis, qui proviennent d'une enquête par sondage et n'ont pas été calculés à partir des registres d'étudiants, se différencient de ceux obtenus pour d'autres pays.

Méthode de la cohorte synthétique

La méthode de la cohorte synthétique consiste à observer la probabilité d'obtenir un diplôme, d'abandonner ou de poursuivre les études en deux années universitaires successives de la période de formation, l'objectif étant d'évaluer l'évolution globale d'une cohorte effective. Les résultats obtenus selon cette méthode sont présentés pour le **Danemark**.

■ Notes sur les différents pays – Taux de poursuite des études universitaires

Champ couvert

Autriche : Seuls sont comptabilisés les étudiants autrichiens scolarisés dans des conditions normales.

Danemark : La formation des adultes et la formation à distance ne sont pas prises en considération.

Finlande : Les données portent uniquement sur les universités ; celles-ci accueillent 71 pour cent de l'ensemble des étudiants de niveau universitaire. Les étudiants qui ne possèdent pas un code personnel d'immatriculation au registre des étudiants ne sont pas inclus.

France : Les données portent uniquement sur les universités (1 350 000 étudiants sur 2 130 000) ; sont exclus les Instituts universitaires de technologie (IUT) de même que les Instituts de formation des maîtres, les Sections de

© OCDE 2000

techniciens supérieurs, les Classes préparatoires aux grandes écoles ainsi que quelques autres établissements. La notion de poursuite des études ne s'applique pas à ces filières.

Irlande : Sont *inclus* les effectifs totaux de diplômés, autrement dit également tous ceux qui ont obtenu un deuxième diplôme au même niveau d'enseignement selon la CITE. Sont *exclus* les étudiants en comptabilité qui obtiennent des diplômes des associations professionnelles compétentes, encore que certains d'entre eux soient scolarisés à temps plein dans des établissements subventionnés par l'État. Est également *exclus* un nombre important d'étudiants à temps partiel, classés au niveau 5 de la CITE, qui sont titulaires de diplômes professionnels décernés par divers organismes spécialisés (en comptabilité, en marketing et en secrétariat). *Ne sont pas non plus pris en considération* près de 1 950 élèves, obtenant un diplômé après 3-4 années de formation pratique en milieu hospitalier. Les diplômés des établissements privés non subventionnés ne sont pas non plus *inclus*.

Italie : Dans le tertiaire non universitaire, les diplômés des établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus.

Hongrie : Les étudiants à temps partiel ainsi que les étudiants suivant une formation de spécialisation de 2e ou 3e cycle, classés au niveau 6 de la CITE, sont exclus. Les étudiants comptabilisés représentent 71 pour cent des effectifs inscrits (calculs basés sur le nombre d'individus) ou 83 pour cent des étudiants en équivalent plein temps.

Suède : Certaines formations au métier d'infirmier sont à présent plus longues qu'auparavant et les diplômés de ces filières sont désormais comptabilisés non plus au niveau 5 mais au niveau 6 de la CITE.

Suisse : Les effectifs de diplômés comprennent ceux qui ont passé un examen final du niveau 5 de la CITE. Les personnes qui résidaient dans un pays étranger avant de commencer leurs études, ne sont *pas* incluses.

Royaume-Uni : Sont exclus les étudiants à temps partiel (17 pour cent) et les étudiants fréquentant des établissements autres que les établissements d'enseignement supérieur (1 pour cent).

Interprétation

Finlande : Les calculs sont effectués sur la base de la cohorte de nouveaux inscrits à partir de 1985. En 1996, 72 pour cent de ces étudiants avaient déjà obtenu leurs diplômes, 15 pour cent n'étaient plus scolarisés et 13 pour cent l'étaient encore. On suppose que 3 pour cent supplémentaires de la cohorte de 1985 obtiendra un diplôme dans les prochaines années, de sorte que le taux de poursuite des études est de 75 pour cent.

France : Cet indicateur porte uniquement sur l'accès au deuxième cycle. Ce taux d'accès indique les chances pour un bachelier des filières générales ou technologiques entrant en première année à l'université d'accéder au deuxième cycle universitaire à l'issue d'un cursus dont la durée peut aller jusqu'à cinq années, la durée moyenne étant de trois années.

Hongrie : Les calculs pour la Hongrie sont effectués selon la méthode de la cohorte synthétique, autrement dit les observations faites pour l'année la plus récente sont appliquées aux différentes cohortes retenues, ce qui permet de décrire l'évolution globale d'une cohorte fictive. Le système hongrois d'enseignement tertiaire connaissant une transformation rapide à l'heure actuelle, ces résultats doivent être considérés avec prudence. L'estimation établie reflète plusieurs cohortes d'étudiants à un moment donné alors que les caractéristiques étudiées peuvent se transformer avec le temps. L'augmentation constante des effectifs de nouveaux inscrits ainsi que les réformes introduites dans le financement des établissements d'enseignement tertiaire et dans le système de subventions en faveur des étudiants constituent les principaux facteurs d'évolution du système d'enseignement tertiaire hongrois. Les universités commencent aussi à transformer leur cursus, passant d'une organisation temporelle et disciplinaire rigoureuse à un système d'unités d'enseignement capitalisables.

États-Unis : Les étudiants encore scolarisés au bout de cinq années et demi ont été comptabilisés dans le calcul du taux de poursuite des études et on a donc supposé qu'ils avaient réussi. Il en résulte une surévaluation de ce taux et une sous-évaluation du taux d'abandon des études.

Méthode

Autriche : La période de référence est en partie l'année scolaire/universitaire 1994-95 et en partie l'année civile 1995. Les données portent uniquement sur les étudiants ayant obtenu un diplôme à l'issue d'un premier programme. Les chiffres sont en partie des estimations.

© OCDE 2000

Notes générales – Diplômés de l'enseignement tertiaire

Méthodes

- Calcul de la moyenne des pays dans le cas des programmes tertiaires de type A de durée moyenne et longue

Les pays qui dans leurs chiffres regroupent les diplômés des programmes tertiaires de type A de durée moyenne avec les diplômés de programmes longs (code *x* pour les programmes courts) n'entrent pas dans le calcul de la moyenne des pays concernant les programmes de durée moyenne. De la même façon, les pays qui utilisent un code *x* pour les programmes longs, du fait qu'ils intègrent ces programmes dans la catégorie des formations courtes, sont exclus du calcul de la moyenne des pays relative aux programmes longs. Cette mesure est nécessaire si on veut que la somme des moyennes des pays relatives aux programmes courts et aux programmes longs représente la moyenne correcte des pays pour tous les programmes relevant du premier niveau de l'enseignement universitaire.

- Calcul de la répartition par âge des diplômés (25e, 50e et 75e centiles)

Les âges correspondant aux 25e, 50e et 75e centiles de la population de diplômés ont été obtenus par approximation linéaire de chaque âge. Le i^e centile est calculé comme suit : soit k l'âge auquel moins de i pour cent des nouveaux entrants ont moins de k ans et plus de i pour cent ont moins de k + 1 ans. Soit P (<k) le pourcentage de nouveaux entrants d'un âge inférieur à k et P (k) le pourcentage de nouveaux entrants à l'âge k, l'âge du i^e centile est égal à $k + (i - P(<k) / (P(k) - P(<k)))$

- Catégories de durée

Les programmes tertiaires de type A peuvent être subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique cumulée des études. Pour les premiers programmes d'enseignement tertiaire, la durée théorique cumulée est simplement la durée théorique en équivalent plein temps de ces programmes depuis le début du niveau 5. Pour les deuxièmes programmes, on calcule la durée cumulée en additionnant l'équivalent plein temps des années d'études tertiaires préalablement nécessaires (c'est-à-dire les conditions minimum d'accès au programme) et la durée en équivalent plein temps du programme. Dans le cas des diplômes pour lesquels le nombre d'années d'études en équivalent plein temps est inconnu (c'est-à-dire dans le cas des cursus expressément conçus pour être suivis selon un calendrier souple ou à temps partiel), la durée cumulée est calculée à partir de la durée de formations diplômantes plus traditionnelles, ayant un niveau de contenus d'enseignement analogue. Les catégories de durée retenues dans la version 97 de la CITE sont les suivantes :

- Durée courte : de 2 à moins de 3 ans.
- Durée moyenne : de 3 à moins de 5 ans.
- Durée longue : de 5 à 6 ans.
- Durée très longue : de plus de 6 ans.

Dans la mesure où les programmes de « durée courte » n'ont pas la durée minimum requise pour être classés au niveau 5 de la CITE, seuls peuvent être affectés à cette catégorie les programmes dits intermédiaires dans la structure nationale de délivrance des diplômes. Autrement dit, pour être classés au niveau 5A, les programmes d'une durée inférieure à 3 ans constituent nécessairement une composante ou une étape d'une formation plus longue. Malgré tout, les étudiants qui achèvent ces programmes de durée courte ne seront pas comptés au nombre des diplômés de niveau 5A.

Les âges théoriques d'obtention d'un diplôme sont indiqués dans l'annexe 1.

- Diplômes de l'enseignement tertiaire par domaine d'études

Les domaines d'études utilisés sont ceux retenus dans la version révisée de la classification internationale type de l'éducation (CITE). Voir les définitions et instructions dans la CITE (UNESCO, 1997). La classification correspond aux domaines définis dans *Domaines de Formation – Manuel* (EUROSTAT, 1999).

Notes sur les différents pays – Diplômes de l'enseignement tertiaire

Champ couvert

République tchèque : Certains programmes de licence donnent directement accès à un deuxième programme conduisant à la maîtrise. Ces programmes combinés de licence et de maîtrise constituent des programmes « groupés » équivalant au programme de maîtrise « normal » et les étudiants qui suivent ces cursus n'obtiennent pas

© OCDE 2000

à proprement parler de diplôme de licence. Par conséquent, le nombre de diplômés des premiers programmes tertiaires de type A est légèrement sous-estimé.

Finlande : Les diplômes spécialisés de médecin, de dentiste et de vétérinaire ainsi que les diplômes permettant d'exercer des fonctions de cadres sont comptabilisés dans les deuxièmes diplômes alors qu'ils sont classés dans les troisièmes diplômes au niveau 5A de la CITE. Il en résulte une surestimation du nombre d'étudiants obtenant un deuxième diplôme, dont certains peuvent être comptés deux fois.

Sources – Taux de poursuite des études universitaires

Les statistiques internationales sont établies à partir des données relatives aux diplômés, provenant de la collecte UNESCO/OCDE/EUROSTAT (UOE) de statistiques sur l'éducation de 1996 (pour plus de détails, voir l'indicateur B1), et des chiffres relatifs aux nouveaux inscrits, provenant de la base de données de l'OCDE qui comprend des éléments d'information réunis à l'occasion des collectes UOE ou UOC antérieures.

Les sources des statistiques nationales sur les taux de poursuite des études sont les suivantes :

Danemark : Registre statistique individuel de l'éducation (Ministère de l'Éducation).

Finlande : Registre des étudiants (Office statistique de Finlande).

France : Système d'information sur l'enseignement supérieur, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Hongrie : Ministère de la Culture et de l'Éducation, Direction de la statistique.

Mexique : Secretaria de Educatión Publica.

États-Unis : Enquête longitudinale sur les étudiants entamant une formation post-secondaire (NCES).

Source : Diplômés de l'enseignement tertiaire : voir l'indicateur B1.

INDICATEUR C5 : Étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire

■ Notes générales

Méthodes

On entend par étudiants étrangers les étudiants ne possédant pas la nationalité du pays pour lequel les données ont été recueillies. Les pays qui ne pouvaient pas fournir de chiffres ou d'estimations des effectifs d'étudiants étrangers, basés sur les passeports, ont été invités à communiquer les données faisant appel à un autre critère de recensement, par exemple le pays de résidence, la langue maternelle ou la filiation. (Voir aussi les Notes sur les différents pays).

Les effectifs d'étudiants inscrits à l'étranger ont été calculés d'après les chiffres communiqués par les pays d'accueil. Les étrangers suivant des études dans un pays qui n'a pas communiqué de données à l'OCDE ne sont pas pris en considération dans ces indicateurs.

- Solde global des entrées et des sorties

Le solde global des entrées et des sorties (tableau C5.1) est calculé à partir des données que tous les pays ont communiquées au sujet des étudiants étrangers classés par pays d'origine. Les étudiants originaires de pays qui n'ont pas communiqué ces données et de l'ensemble des pays non membres ne sont pas comptabilisés. En conséquence, le chiffre des entrées signalé ici est inférieur au total des entrées d'étudiants étrangers indiqué dans la colonne 1 du tableau C5.1. Les pays qui communiquent le chiffre net des entrées des étudiants étrangers sont l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Le solde global des entrées et des sorties de ces pays est égal à zéro en valeur absolue et la comparabilité des données est parfaitement assurée.

© OCDE 2000

Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Seuls les étudiants suivant des formations tertiaires de type A sont ventilés par pays d'origine. Le dénominateur de tous les indicateurs relatifs aux étudiants ventilés par pays d'origine a été ajusté en conséquence. Les totaux indiqués dans les tableaux C5.2 et C5.3 ne peuvent donc être comparés avec les chiffres indiqués à la première ligne du tableau C5.1.

Canada : Seuls les étudiants qui viennent au Canada pour y faire des études sont comptabilisés. Les étudiants qui tout en ayant un passeport étranger résidaient déjà au Canada et les personnes qui entrent au Canada et y entament des études mais se déclarent elles-mêmes comme immigrants ne sont pas comptabilisés parmi les étudiants étrangers. Les données portent uniquement sur les étrangers suivant des études tertiaires de type A. Le dénominateur dans tous les tableaux a été ajusté en conséquence.

République tchèque : Les étrangers poursuivant des études à temps partiel ne sont pas comptabilisés. Les étudiants étrangers suivant des programmes classés au niveau 6 de la CITE et des formations spécialement organisées pour les étudiants qui ont une activité professionnelle (environ 15 pour cent) ne sont pas ventilés par pays d'origine.

Danemark : Les effectifs d'étudiants étrangers ventilés par pays d'origine sont des estimations.

France : 14 pour cent de l'ensemble des étudiants étrangers ne sont classés ni par pays d'origine ni par niveau d'enseignement tertiaire.

Irlande : Les étudiants étrangers sont définis en fonction de leur pays d'origine.

Nouvelle-Zélande : Les étudiants australiens ne sont pas, pour la plupart, comptabilisés comme étrangers.

Norvège : Les étudiants étrangers sont définis d'après leur pays de naissance.

Pologne : La proportion d'étudiants étrangers en Pologne, indiquée dans le tableau C.1, a été calculée sur la base des effectifs scolarisés durant l'année universitaire 1993/94.

Turquie : Seuls les étudiants qui viennent en Turquie pour y suivre des études sont comptabilisés comme étudiants étrangers.

Suède : Les étudiants qui ne sont pas inscrits au registre de la population suédoise (il s'agit principalement d'étudiants originaires d'autres pays nordiques) ne sont pas inclus.

Suisse : Certains étudiants étrangers qui suivent des formations tertiaires non universitaires ne sont pas inclus. L'effectif global d'étudiants étrangers est sous-estimé.

Royaume-Uni : Les étudiants étrangers sont définis d'après leur pays d'origine.

Source : voir l'indicateur B1.

INDICATEUR C6 : Élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder à l'éducation scolaire (du fait d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou du comportement, et de handicaps sociaux)

Champ couvert

Autriche : Les effectifs classés en fonction des catégories nationales et scolarisés dans des classes ordinaires sont des estimations.

Belgique (Communauté flamande) : Les chiffres communiqués pour le primaire et le premier cycle du secondaire englobent des élèves du deuxième cycle du secondaire.

Grèce, Irlande, Nouvelle-Zélande : Les données portent uniquement sur les établissements publics.

Italie : Les données portent uniquement sur les établissements publics, à l'exception des écoles spéciales.

Hongrie : Les chiffres comprennent également quelques élèves du deuxième cycle du secondaire.

© OCDE 2000

Pays-Bas : Les chiffres indiqués pour le primaire et le premier cycle du secondaire comprennent des élèves du préprimaire. Les effectifs classés en fonction de catégories nationales et scolarisés dans des classes ordinaires sont des estimations.

France : La ventilation par sexe des effectifs scolarisés dans des écoles spéciales s'applique uniquement aux catégories nationales 16 et 17 (EREA et SEGPA).

Irlande : Les totaux ont été ajustés pour tenir compte du double comptage de 19 000 élèves ayant des besoins particuliers et scolarisés dans des classes ordinaires. Certaines proportions sont vraisemblablement sous-estimées car parfois les données n'ont pas été communiquées pour le premier cycle du secondaire.

Espagne et Turquie : Les élèves classés dans les catégories d'enfants surdoués et précoces n'ont pas été comptabilisés.

Interprétation

Pays-Bas : Le pourcentage d'élèves ayant des besoins particuliers, classés dans la catégorie C est beaucoup plus faible dans le secondaire que dans le primaire.

Sources : Les données proviennent d'une enquête spéciale que l'OCDE a réalisée entre 1998 et 1999 sur les élèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder à l'éducation scolaire.

INDICATEUR D1 : Traitement statutaire des enseignants dans les établissements primaires et secondaires publics

■ Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Les estimations de salaire ont été établies à partir de données pondérées sur les traitements se rapportant à la Nouvelle-Galles du Sud, au Victoria et à l'Australie-Méridionale et couvrant 67 pour cent des enseignants australiens. Les primes ne concernent que la Nouvelle-Galles du Sud.

Grèce : Les primes se rapportent aux montants annuels des prestations versées lors du mariage ou de la naissance d'un enfant, en cas d'affectation dans une région difficile, ou pour la possession d'une qualification universitaire.

Irlande : Les primes concernent les indemnités versées aux titulaires d'un poste à responsabilités et aux chefs adjoints d'établissement (les secondes uniquement pour le niveau CITE 1).

Nouvelle-Zélande : Les traitements ne comprennent pas les compléments de salaire auxquels ont droit les enseignants de grades supérieurs, ceux qui accomplissent des tâches de gestion, qui assument une charge d'enseignement supplémentaire ou s'occupent de la formation des enseignants stagiaires. Les primes couvrent les indemnités versées au personnel recruté dans les établissements : *a*) où les postes sont difficiles à pourvoir ; *b*) isolés ; *c*) qui assurent la formation d'enseignants stagiaires ; ainsi que l'allocation versée aux enseignants des classes d'immersion maories.

Norvège : Les primes renvoient aux compléments de salaire versés aux enseignants qui assument des fonctions administratives.

Portugal : Les primes ne couvrent pas les indemnités versées aux chefs d'établissement qui assurent un service d'enseignement.

Espagne : Pour le niveau CITE 3 (orientation professionnelle), seuls sont pris en compte les enseignants des matières techniques et les programmes professionnels ou techniques (à l'exclusion des programmes préprofessionnels). Les primes couvrent les compléments de salaire versés aux enseignants des Iles Canaries et Baléares ainsi que des villes espagnoles d'Afrique du Nord (Ceuta et Melilla). Les compléments de salaire dont bénéficient les proviseurs (adjoints) ou les secrétaires ne sont pas inclus.

Interprétation

Allemagne : Le nombre d'années nécessaires pour passer du minimum au maximum de la rémunération dépend de l'âge d'entrée en fonction.

© OCDE 2000

Mexique : Le nombre d'années nécessaires pour passer du minimum au maximum de la rémunération renvoie à l'ancienneté minimale requise pour atteindre le haut du barème. Celle-ci va de 8 ans dans les zones faiblement développées à 14 ans dans certaines autres régions.

Norvège : Les traitements minimums des enseignants des filières professionnelles de niveau CITE 1, 2 et 3 ne s'appliquent qu'à une petite minorité d'enseignants n'ayant accompli que trois années d'études, un cursus que ne peuvent plus suivre les nouveaux enseignants depuis 1992.

Espagne : Dans les écoles publiques, l'enseignant touche un petit complément de salaire tous les trois ans (trienio), et un autre tous les six ans (sexenio) à condition d'avoir participé à des activités de formation continue. On a retenu une hypothèse d'ancienneté maximum de 44 ans pour les enseignants des niveaux CITE 0 et 1 et de 41 ans pour ceux du niveau CITE 3.

Méthodes

Nouvelle-Zélande : Pour établir le montant des primes versées aux enseignants du niveau CITE 2, on a calculé la moyenne des primes des niveaux CITE 1 et 3.

Espagne : Les estimations relatives aux traitements des enseignants des écoles publiques sont des moyennes pondérées des traitements versés dans les différentes communautés autonomes. Les traitements pour le niveau CITE 2 sont une moyenne des traitements afférents aux niveaux CITE 1 et 3.

Suède : Les estimations des salaires et des primes versés aux enseignants ayant 15 ans d'ancienneté et à ceux ayant atteint le haut de l'échelle des salaires sont des moyennes des traitements pour différents groupes d'âge, catégories d'enseignants et cohortes de diplômés des institutions de formation pédagogique.

Suisse : Les traitements et le nombre d'années nécessaires pour passer du minimum au maximum de la rémunération sont des moyennes des valeurs cantonales, lesquelles présentent une grande variabilité.

Sources

Australie : Ministères de l'Éducation de la Nouvelle-Galles du Sud, du Victoria et de l'Australie-Méridionale, et Australian Bureau of Statistics.

Belgique (Communauté flamande) : De Corte, G., Janssens G. & Heyvaert, J. (1997), Onderwijs zakboekje (1997-98), Kluwer Editorial - Diegem ; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs.

Belgique (Communauté française) : Statut pécuniaire (Arrêté Royal 15-04-1958).

France : Réglementations sur les carrières et les salaires.

Allemagne : Tableaux des salaires, lois, décrets, statistiques nationales.

Grèce : Ministère de l'Éducation nationale et du Culte.

Irlande : Department of Education and Science, Marlborough St., Dublin 1, Irlande.

Japon : Loi sur les traitements des fonctionnaires.

Corée : Décret présidentiel sur les traitements et indemnités des fonctionnaires.

Mexique : Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, « Negociación SEP-SNTE 1997 ». Talleres Gráficos de la editorial Magiterio Benito Juárez. México, D. F, mai 1997 ; Secretariá de Educación Pública, « Informe de Labores 1996-1997 ». México, D.F., septembre 1997.

Pays-Bas : Financiële Arbeidsvoorwaarden Sector Onderwijs en Wetenschappen et système CASO.

Nouvelle-Zélande : Informations sur les salaires prévus par les conventions d'emploi applicables aux enseignants des écoles primaires et secondaires, 1998.

Norvège : Accords entre le ministère de l'Éducation et les syndicats d'enseignants sur les conditions de travail et les statistiques relatives aux traitements.

Portugal : Statut de la profession enseignante. Contrats collectifs couvrant les employés des établissements privés.

Turquie : Document officiel.

Royaume-Uni (Angleterre) : Document sur les salaires et les conditions de travail des enseignants, 1999.

États-Unis : Enquêtes auprès des établissements scolaires et des personnels (SASS) 1993-94.

© OCDE 2000

INDICATEUR D2 : Caractéristiques de la formation initiale des nouveaux enseignants

Notes générales

Les obligations imposées dans chaque pays en matière de formation initiale des nouveaux enseignants sont récapitulées dans le tableau 4.

Les données présentées dans les tableaux D2.1 et D2.2 sont issues de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) organisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) au cours de l'année scolaire 1994/95. Pour plus de précisions, voir annexe 3 de l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*.

Interprétation

La désignation du niveau de formation le plus élevé est basée sur la classification établie pour l'étude TIMSS de l'IEA et non sur la CITE-97. Pour des notes et informations détaillées, se reporter au tableau 5.1 du rapport de M.O. Martin, V.S. Mullis, E.J. Gonzalez, T.A. Smith et D.L. Kelly (1996), *Mathematics Achievement in the Middle School Years, Troisième étude internationale de l'IEA sur les mathématiques et les sciences*, TIMSS International Study Center, Boston College.

Pays-Bas : La formation suivie par les enseignants néerlandais correspond à la filière Hoger BeroepsOpleiding (HBO : enseignement professionnel supérieur). Cette filière correspond à une formation secondaire et à une formation pédagogique de 3 ou 4 ans dans la classification TIMSS alors qu'elle est classée comme formation de niveau tertiaire, type A (CITE 5A) dans le manuel CITE-97.

INDICATEUR D3 : Nombre d'heures d'enseignement

Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : Pour le niveau CITE 0, les chiffres sont basés sur des données qui concernent l'Australie-Méridionale et se rapportent aux écoles pré-primaires rattachées aux écoles primaires. Les estimations pour les niveaux CITE 1, 2 et 3 reposent sur des données concernant l'Australie-Méridionale et le Victoria. Pour obtenir ces estimations, on a utilisé des moyennes pondérées en fonction du nombre d'enseignants.

Belgique (Communauté flamande) : CITE 2 = 1er cycle de l'enseignement secondaire ; CITE 3 = 2e et 3e années de l'enseignement secondaire. Pour les niveaux CITE 0 et 1, on établit une distinction entre **mission** (opdracht), **mission scolaire** (schoolopdracht) et **mission principale**. La *mission* correspond au « temps de travail ». La *mission scolaire* désigne les tâches accomplies dans le cadre éducatif, la mission principale et les obligations supplémentaires, à l'exclusion du travail à la maison (préparation des cours, etc.). Le temps affecté à la *mission scolaire* est de 26 heures maximum. La notion de *mission principale* renvoie au nombre d'heures d'enseignement.

Japon : Les chiffres pour CITE 3 incluent généralement aussi les programmes préprofessionnels et professionnels.

Pays-Bas : Le total de 880 heures se rapporte au niveau CITE 0 et à la 2e année de l'enseignement primaire (CITE 1). Le total de 1000 heures se rapporte aux 3e à 6e années de l'enseignement primaire (CITE 1).

Portugal : Les chiffres ne s'appliquent qu'aux enseignants du 1er cycle (1re à 4e année), qui représentent 50 pour cent des effectifs du niveau CITE 1.

Royaume-Uni (Écosse) : Les chiffres présentés sont des approximations fondées sur le Barème des salaires et conditions de service (Voir notes sur l'interprétation). Il n'est pas fait de distinction entre les établissements de 1er et de 2e cycle de l'enseignement secondaire. Les données complètes sur les écoles secondaires sont fournies sous CITE 2.

Interprétation

Australie : Chacun des huit États et Territoires applique ses propres règles.

France : CITE 2 et CITE 3 (orientation générale) : de 15 à 20 heures selon la catégorie d'enseignant et la matière enseignée. CITE 3 (orientation professionnelle ou technique) : de 18 à 23 heures selon la matière enseignée.

© OCDE 2000

Tableau 4. **Caractéristiques de la formation initiale des enseignants**

ays	Type d établissement	Organisation des études	Durée	Niveaux de la CITE 97 auxquels correspondent les titres des enseignants	Notes
CITE 0					
ustralie	Preprimaire	Simultanées (généralement)	3-4 ans 2 ans	5A 5B	Le diplôme dépend de l'Etat. Il varie entre une formation postsecondaire de 2 ans (TAFE) de niveau 5B (peu courant) si la taille de la classe est petite et une formation universitaire de 3 à 5 ans que la majorité des nouveaux enseignants (au moins 75 %) suivent
utriche	Preprimaire Kindergarten	Simultanees	5 ans	3A	L'éducation préscolaire ne fait pas partie du système scolaire public
elgique	Kleuterschool	Simultanees	3 ans	5B	
épubliqae tchèqae	Materska skola	Simultanées* Simultanées**	4 ans* 3 ans**	3A* 5B**	* Formation de 4 ans avec un certificat de maturita obtenu après examen dans les écoles du secondaire préparant les enseignants ** Formation de 3 ans du niveau universitaire conduisant à la licence (Bachelor)
anemark	*Børnehave* og *børnehaveklasse*	Simultanées	3.5 ans	5B	
inlande	Préprimaire	Simultanées	5 ans	5A	
rance	Ecole maternelle	Consécutives 4 années d'études supérieures; une année de formation pédagogique	5 ans	5A	
llemagne	Kindergarten	Simultanées	3-4 ans	5B	En Allemagne, l éducation préscolaire ne fait pas partie du système scolaire public
rèce	Nipiagogeio	Simultanées	4 ans	5A	
ongrie	Ovoda	Simultanées	3 ans	5B	
rlande					
talie	Scuola materna	Simultanées	4 ans	5A	Les caractéristiques de la formation des enseignants sont dérivées des lois D.P.R. 471 (31/07/96) et D.L (10/03/97) qui sont maintenant en activité. L'ancienne législation est en train d être progressivement supprimée.
ays-Bas	Basisonderwijs	Simultanées	4 ans	5A	
orvège	Etablissement d'accueil préprimaire/ Kindergarten et grade 1 de l'enseignement primaire	Simultanées	3 ans	5A	
ouvelle-Zélande	Enseignement préscolaire	Simultanées Simultanées	3-4 ans 3-4 ans	5B 5A	
ortugal	Educação Pre Escolar	Simultanées	4 ans	5B	
spagne	Educación Infantil Enfants de 0 à 3 ans Enfants de 4 à 6 ans	 Simultanees Simultanees	 3 ans	 4A ou 5B 5A	
uède	Forskola/ förskoleklass	Simultanées	3 ans	5A	
uisse	Preprimaire (éleves de 3 à 5 ans)	Simultanees	4 ans	5A	
CITE 1					
ustralie	Enseignement primaire	Simultanées (généralement)	3-4 ans en fonction de l'État	5A	Formation universitaire de 3 à 4 ans ou diplôme de 3 ans avec une formation de 1 ou 2 ans après le 1er diplôme (total de 4 à 5 ans). La plupart des États demandent une spécialisation dans des matières principales. d autres demandent des inscriptions auprès d une commission d'enseignants
utriche	Volksschule, Grundschule	Simultanées	3 ans	5B	
elgique	Lagere school	Simultanées	3 ans	5B	
epublique tchèque	1re zakladni skoly	Simultanees	4-5 ans	5A	Formation générale et matières à vocation professionnelle (pedagogie et psychologie) comprenant la didactique et des stages de pédagogie
enmark	Folkeskole	Simultanées	4 ans	5A	
inlande	Peruskoulun alaraste	Simultanées	4-5 ans	5A	
rance	École élémentaire	Consécutives 4 années d'études supérieures; une année de formation pédagogique	5 ans	5A	
llemagne	Grundschule	Consécutives 3.5 ans d'études à l'université (1re phase) et 2 ans de stage préparatoire (2e phase)	5.5 ans	5A	
rèce	Demotiko Skolio	Simultanées	4 ans	5A	
ongrie	Általános iskola, années d'études 1 à 4, 5 à 6	Simultanees	4 ans	5B	
rlande	Établissements d'enseignement nationaux	Consécutives* Simultanées**	Au moins 4.5 ans* 3 ans**	5A* 5A**	La formation consécutive suivie par les titulaires d'un diplôme universitaire intègre une formation pedagogique théorique et pratique
talie	Scuola elementare	Simultanées	4 ans	5A	Les caractéristiques de la formation des enseignants sont dérivées des lois D.P.R. 471 (31/07/96) et D.L (10/03/97) qui sont maintenant en activité. L ancienne legislation est en train d être progressivement supprimée
ays-Bas	Basisonderwijs	Simultanées	4 ans	5A	
orvège		Simultanées	4 ans	5A	La formation générale des enseignants comprend ▪ Des formations dans certaines matières principales comprenant la didactique ▪ Des formations plus approfondies sur une ou deux matieres necessaires pour l enseignement dans les ecoles primaires et du 1er cycle du secondaire comprenant la didactique ▪ ½ année de formation pédagogique théorique et pratique ▪ 18 semaines de stage d observation dans les écoles

© OCDE 2000

Tableau 4. **Caractéristiques de la formation initiale des enseignants** *(suite)*

ays	Type d établissement	Organisation des études	Durée	Niveaux de la CITE 97 auxquels correspondent les titres des enseignants	Notes
CITE 1					
ouvelle Zélande		Simultanées Consécutives Consécutives	3-4 ans 2 ans 1-2 ans	5A 5B 5A	Prérequis en cas de formation pédagogique consécutive de 2 ans diplôme partiel de l enseignement tertiaire partiel et expérience professionnelle pertinente Prerequis en cas de formation pedagogique consécutive d'un a deux ans diplôme universitaire
ortugal	1er cycle de l'«enseignement de base » *1° ciclo do Ensino Basico** 2e cycle de l «enseignement de base » *2° ciclo do Ensino Basico***	Simultanées* Simultanées/Consécutives**	4 ans* 4-6 ans**	5B* 5B**	
spagne	Educacion Primaria	Simultanees	3 ans	5A	
uede	Il n'y a pas d'interruption entre l'enseignement primaire et le 1er cycle de l enseignement secondaire	Simultanées	4-4 5 ans	5A	
urquie	Enseignement primaire (6-10 ans)* Enseignemeal primaire (11-13 ans)**	Simultanées* Simultanées**	* ans* 4 ans**	5A* 5A*	
oyaume-Uni	Enseignement primaire	Simultanées* Consécutives**	3-4 ans* Ian**	5A 5A	* Formations simultanées à plein-temps associant programme d'études, formation pédagogique théorique et pratique et au moins deux années d'études supérieures dans la discipline principale ** Post graduate Certificate in Education (PGCE – diplôme d'enseignement de niveau supérieur), obtention d'un diplôme universitaire avant la formation pédagogique
tats-Unis	Enseignement élémentaire, y compris le jardin d'enfants accueillant les enfants de cinq ans	Simultanées	4 ans	5A	
CITE 2					
ustralie	1er cycle du secondaire	Simultanées (généralement)	3-4 ans en fonction de l'État	5A	Formation universitaire de 3 à 4 ans ou diplôme de 3 ans avec une formation de 1 ou 2 ans après le 1er diplôme (total de 4 à 5 ans) La plupart des États demande une spécialisation dans des matières principales, d autres demandent des inscriptions auprès d'une commission d'enseignants
utriche	Hauptschule* Polytechnische Schule** Allgemeinbildende höhere Schulen***	Simultanées* Simultanées** Consécutives***	3 ans* 3 ans** 5 5 ans***	5B* 5B** 5A***	Pour Allgemeinbildende höhere Schulen Formations à l'université dans deux matières expérience pédagogique durant la formation universitaire Afin d'obtenir un diplôme, une période de formation pratique accompagnée de cours pédagogiques dans les collèges de formation des enseignants (Padagogische Institute) est nécessaire Durant ce stage qui dure une année scolaire, les futurs enseignants donnent des cours dans leurs deux matières assistés par un enseignant expérimenté travaillant au sein de la même école
elgique	Midden Schule der Secundaire Schule	Simultanées	3 ans	5B	Diplôme Geaggregeerde voor het seeundair onderwijs groep 1
épublique tcheque	2e základní školy	Simultanées	4-5 ans	5A	Normalement les formations sont dans deux matières Formation générale et matières à vocation professionnelle (pédagogie et psychologie) comprenant la didactique et des stages de pédagogie Matières enseignées philosophie sciences naturelles mathématiques physique éducation physique et sportive
anemark		Simultanées	4 ans	5A	
inlande		Simultanées	5-6 ans	5A	
rance	Collège	Consécutives 4 ou 5 années d'études superieures, une année de formation pedagogique	5 on 6 ans	5A	Formation de six ans pour les personnes souhaitant présenter le concours de l agrégation comprenant une préparation intensive spéciale suivie d un stage pédagogique au cours duquel les intéressés sont chargés d'une classe dans un lycée et, le cas échéant, formation complementaire
llemagne	Primar /Sekundarstufe I* Alle oder einzelne Schularten Sekundarstufe I **	Consécutives 3 5 ans d'études à l'université (1re phase) et 2 ans de stage préparatoire (2e phase)	5 5 ans* 5 5-6 5 ans**	5A* 5A**	* Possibilités d'exercer tant dans l'enseignement primaire que dans le 1er cycle de l enseignement secondaire ** Possibilités d'exercer tant dans tous les types d école du 1er cycle de l'enseignement secondaire
rèce	Gymnasio	Simultanées	4-5 ans	5A	
ongrie	Általános iskola, années d'études 5 à 8/10	Simultanées	4 ans	5B	
rlande	Enseignement secondaire Établissements d'enseignement secondaire Établissements d'enseignement professionnel Ecoles communautaires et écoles polyvalentes	Consécutives	1 an	5A	Programme d'études d'un an conduisant au diplôme supérieur d enseignement après obtention du premier diplome universitaire
talie	Scuola media	Simultanées/Consécutives	6 8 ans	5A	Études universitaires de 4 à 6 ans et études spéciales post-diplôme (2 ans) Les caractéristiques de la formation des enseignants sont dérivées des lois D P R 471 (31/07/96) et D l (10/03/97) qui sont maintenant en activité L'ancienne législation est en train d être progressivement supprimée
ays-Bas	Voortgezet onderwijs	Simultanees	4 ans	5A	Leraar 2e graad
orvège	1er cycle du secondaire	Simultanées	4 ans	5A	La formation générale des enseignants comprend • Des formations dans certaines matières principales comprenant la didactique • Des formations plus approfondies sur une ou deux matières nécessaires pour l'enseignement dans les écoles primaires et du 1er cycle du secondaire comprenant la didactique • ½ année de formation pédagogique théorique et pratique • 18 semaines de stage d observation dans les écoles

© OCDE 2000

Tableau 4. **Caractéristiques de la formation initiale des enseignants** *(suite)*

ays	Type d etablissement	Organisation des etudes	Duree	Niveaux de la CITE 97 auxquels correspondent les titres des enseignants	Notes
CITE 2					
ouvelle Zélande		Consécutives Simultanées	1 an 4-5 ans	5A 5A	Prérequis en cas de formation pédagogique consécutive à diplôme universitaire dans les matières de spécialisation Etudes simultanees formations conjointes à savoir preparation simultanée du premier diplôme universitaire et formation pédagogique
ortugal	3e cycle de l'«enseignement de base» *3° ciclo do Ensino Basico*	Simultanées/ Consécutives	5-6 ans	5A	
spagne	Educación Secundaria Obligatoria – ESO	Consécutives	5-7 ans	5A	
nède	Il n'y a pas d'interruption entre l'enseignement primaire et le 1er cycle de l enseignement secondaire (de 6/7 ans à 16 aos)	Simultanées	4-4 5 ans	5A	
oyaume-Uni	Enseignement secondaire	Simultanées* Consécutives**	3-4 ans* 1 an**	5A 5A	Formations simultanées à plein-temps associant programmes d études, formation pédagogique théorique et pratique et au moins deux années d'études superieures dans la discipline principale Formation pedagogique consecutive Post-graduate Certificate in Education (PGCE – diplôme d enseignement de niveau supérieur), obtention d'un diplôme universitaire avant la formation
´tats-Unis	Junior High School ou Middle School (etablissements du 1er cycle du secondaire)	Simultanées	4 ans	5A	
CITE 3 (Filière générale)					
ustralie	2e cycle du secondaire	Simultanées (généralemeot)	3-4 ans en fonction de l'État	5A	Formation universitaire de 3 à 4 ans ou diplôme de 3 ans avec une formation de 1 ou 2 ans apr es le 1er diplôme (total de 4 à 5 ans) La plupart des Etats demande une specialisation dans des matieres principales d autres demandent des inscriptions auprès d'une commission d'enseignants
utriche	Allgemeinbildende hohere Schulen	Consécutives	5-5 ans	5A	Formations à l'université dans deux matières expérience pédagogique durant la formation universitaire Afin d'obtenir un diplôme, une période de formation pratique accompagnee de cours pédagogiques dans les colleges de formation des enseignants (Pädagogische Institute) est nécessaire Durant ce stage qui dure une ann ée scolaire, les futurs enseignants donnent des cours dans leurs deux matières, assistés par un enseignant expérimenté travaillant au sein de la m ême école
elgique		Simultanées ou consecutives	4-5 ans	5A	Formation universitaire et formation pédagogique cette dernière se deroule soit au cours des deux dernières années (ou la dernière année seulement) d études universitaires conduisant à un diplôme parallèlement à celles ci soit dans le cadre d un programme d'études à temps partiel de deux ans apres obtention d'un diplome Le diplôme «Geaggregeerde voor het secundair onderwijs groep 1» est également valable pour les deux premieres années du 2e cycle du secondaire pour la communauté flamande de la Belgique
épublique tchèque	Gymnasium	Simultanées	5 ans	5A	Normalement les formations sont dans deux matières Formation générale et matières à vocation professionnelle (pédagogie et psychologie) comprenant la didactique et des stages de pédagogie Matieres enseignees philosophie sciences naturelles mathématiques physique éducation physique et sportive
anemark	*Højere Forberedelsesekamen (HF)* *Højere handelseksamen* *Højere teknisk eksamen*	Consécutives	5 ans	5A	Diplôme universitaire en 5 ans (normalement dans deux matieres) Formations de 5 mois d enseignement theorique et au moins 120 heures de formation p édagogique dans une ecole du 2e cycle du secondaire (Paedogogikum).
inlande		Simultanees	5-6 ans	5A	
rance	Lycées d'enseignement général et technologique	Consecutives 4 ou 5 ans d'études universitaires, une année de formation pédagogique	5 ou 6 ans	5A	Formation de 6 ans pour les personnes souhaitant pr ésenter le concours de l agregation comprenant une preparation intensive spéciale suivie d'un stage pédagogique au cours duquel les intéresses sont charges d'une classe dans un lycée et le cas échéant formation complémentaire
llemagne	Gymnasium Matières générales	Consécutives 4-5 ans d'études à l'université (1ère phase) et 2 ans de stage préparatoire (2e phase)	6-5 ans	5A	Enseignement de matières générales au niveau du 2e cycle du secondaire
rèce	Eniaio Lykeio	Simultanées	4-5 ans	5A	
ongrie		Simultanées/Consécutives	5 ans	5A	
rlande	Enseignement secondaire Établissements d'enseignement secondaire Établissements d'enseignement professionnel Écoles communautaires Ecoles polyvalentes	Consécutives	1 an	5A	Programme d'études d'un an conduisant au diplôme supérieur d enseignement après obtention du premier diplôme universitaire
talie	2e cycle de l'enseignement secondaire Lycée (enseignement général, scientifique et artistique instituts d'enseignement technique professionnels)	Simultanées/Consécutives	6-8 ans	5A	Études universitaires de 4 à 6 ans et etudes spéciales post-diplôme (2 ans) Les caract éristiques de la formation des enseignants sont dérivées des lois D P R 471 (31/07/96) et D I (10/03/97) qui sont maintenant en activit é L'ancienne législation est entrée d être progressivement supprimée
ays-Bas	Voortgezet onderwijs Lernar 1e graad	Consécutives	1 an	5A	Programme d'études universitaires d'un an après obtention d'un diplôme universitaire dans une discipline Programme d'études de trois ans à temps partiel

© OCDE 2000

Tableau 4. **Caractéristiques de la formation initiale des enseignants** *(suite)*

ays	Type d établissement	Organisation des études	Durée	Niveaux de la CITE 97 auxquels correspondent les titres des enseignants	Notes
CITE 3 (filière générale)					
orvège		Consécutives	4-7 ans	5A	I. Matières spéciales – deux possibilités 1. Dans des matières telles que l art l artisanat le sport la musique la danse et l art dramatique : 3-4 années consécutives de spécialisation sur certaines matières comprenant la didactique • Des formations plus approfondies sur au moins une des matières citées ci-dessous • 9e année de formation pédagogique théorique et pratique • 12-14 semaines de stage d observation dans les écoles 2. Dans des matières de type général • Enseignement de matières générales à l université ou au collège (normalement entre 4 et 6 ans) • Une année de formation pédagogique théorique et pratique comprenant la didactique et 12-14 semaines de stage d observation dans les écoles II. Enseignement technique et professionnel – trois possibilités 1. Comprend • Études supérieures axées sur des matières techniques et professionnelles • Expérience professionnelle de deux ans minimum dans le domaine concerné • Une année de formation pédagogique théorique et pratique et 12-14 semaines de stage d observation dans les écoles 2. Comprend • Qualification commerciale ou artisanale. • Expérience professionnelle de deux ans dans le domaine concerné • Deux ans d étude théorique artisanale • Une année de formation pédagogique théorique et pratique et 12-14 semaines de stage d observation dans les écoles 3. Comprend • Qualification commerciale ou artisanale. • Expérience professionnelle de deux ans dans le domaine concerné • Une formation professionnelle de trois ans comprenant – Des formations plus approfondies axées sur des métiers professionnels comprenant la didactique – 1/2 année de formation pédagogique théorique et pratique et – 12-14 semaines de stage d observation dans les écoles.
ouvelle-Zélande		Consécutives Simultanées	1 an 4-5ans	5A	Prérequis en cas de fonction pédagogique consécutive diplôme universitaire dans les matières de spécialisation Études simultanées formations conjointes à savoir préparation simultanée du premier diplôme universitaire et formation pédagogique
ortugal	Ensino Secundario Geral (15 à 18 ans)	Simultanées/Consécutives	5 6 ans	5A	
spagne	Bachillerato	Consécutives	5 7 ans	5A	
uède	*Gymnasieskola** Groupe 1 (matières générales), 7e, 8e et 9e années d'études dans les établissements où se déroulent la scolarité obligatoire et les gymnasia**	Simultanées* Consécutives**	4.5-5 5 ans* 4.5 5 5 ans**	5A* 5A**	
urquie	Enseignement secondaire (14-16 ans)	Consécutives Consécutives Simultanées	3 5 + 1 5 ans 4 + 1 5 ans 4 ans	5A 5A 5A	
oyaume Uni	Enseignement secondaire	Simultanées** Consécutives*	3-4 ans* 1 an**	5A 5A	Formations simultanées à plein temps associant programmes d'études, formation pédagogique théorique et pratique et au moins deux années d études universitaires dans la discipline principale. En ce qui concerne les futurs enseignants du secondaire seulement stage d application des étudiants dans leur(s) matière(s) principale(s) dans des établissements secondaires et six ou huit mois au minimum de pratique pédagogique au sein d établissements Post-graduate Certificate in Education (PGCE – diplôme d'enseignement de niveau supérieur) obtention d'un diplôme universitaire avant une année de formation pédagogique intensive associant programme d études et formation pédagogique théorique et pratique
´tats-Unis	High School (établissement secondaire)	Simultanées	4 ans	5A	
CITE 3 (enseignement professionnel)					
ustralie	*Vocational education and training (VET)* (niveau 2 et 3 de la CITE)				Les enseignants doivent obtenir un diplôme au moins supérieur d'un niveau par rapport au niveau de l établissement dans lequel ils vont enseigner Les caractéristiques entre les Etats sont proches car chaque Etat doit pouvoir engager des enseignants provenant d autres Etats Chaque formation dispose des compétences et des expériences en entreprise des experts du sujet Les conditions d accès sont fixées par chaque organisme de formation (RTO) Ces «RTO» sont répertoriés par les Etats et reconnus au niveau national Le minimum demandé est généralement une expérience professionnelle et un diplôme de niveau 4 «Workplace Trainers and Assessors Certificate»

© OCDE 2000

Tableau 4. **Caractéristiques de la formation initiale des enseignants** *(suite)*

ays	Type d etablissement	Organisation des etudes	Duree	Niveaux de la CITE 97 auxquels correspnedent les titres des enseignants	Notes
CITE 3 (enseignement professionnel)					
utriche	*Berufsbildende mittlere und hohere Schulen* Enseignants dans les matières générales* Enseignants chargés de matieres autres que les matières générales** – commerce et gestion – sciences de l'ingénieur et droit – matières techniques – traitement de texte, sténographie et économie domestique *Berufsschule* (établissements d'enseignement professionnel à temps partiel)***	Consécutives* – Simultanées – Consécutives – Consécutives – Consecutives Consécutives***	5 5 ans* 4 5 ans 2 ans 3 ans 3 aos 3 ans***	5A* 5A 5A 5B 5B 5B***	Sciences de l ingénieur et droit : la formation pédagogique proprement dite d'une deux ans Au moins six ann ees d'étude sent necessaires peur obtenir un diplôme universitaire d ingénieur Les etudes preparant a la licence en droit durent quatre années au minimum. Matières techniques : la formation pédagogique proprement dite dure trois ans et fait suite a une formation eo apprentissage et à une formation d'agent de maîtrise (*Werkmeisterschule*) auxquelles doivent s ajouter six années au moins d activité dans la profession concernée Traitement de texte sténographie et économie domestique : programme d'études de trois ans apres l'obtention du baccalauréat (*Reifeprufung*) *Berufsschule* : pour être admis à recevoir une formation pedagogique en ce qui concerne les matieres du greupe I (enseignement général et commerce) et en ce qui concerne les matières du greupe II (matières techniques – théorie) le baccalauréat est exigé ainsi que deux années d'expérience dans la profession cuncernee En ce qui concerne les matières du greupe III (matières techniques – pratique) us titre de maître artisae (*Meisterprufung*) et six aeuees d'expérience pratique dans la profession concerna de sont exigés
elgique		Simultanées/consécutives Simoltanées*	4-5 ans 3ans*	5A 5B	Formation universitaire et formatien pédagogique : cette dernière se déroule sort au cours des deux dernières années (ou la dernière annee seulement) d'études universitaires cenduisant à un diplôme parallèlement à celles-ci sert daos le cadre d un programme d'études à temps partiel de deux ans apres obtention d'un diplôme * Le diplôme «Geaggregeerde veer het secundair onderwys groep I » est également valable pour le 2e cycle du secendaire technique et professionnel (CITE 3C) pour la Communaute flamande de la Belgique
épublique tchèque	*Stredni odborne skoly* Matières générales* Matières techniques**	Simultanées* Simultanées**	5 ans 5-6 ans	5A 5A	* Enseignement général Normalement les formations sont dans deux matieres Formation geaerale et matieres a vocatiea professionnelle (pédagogie et psycholegie) comprenaot la didactique et des stages de pédagegie Matières enseignées : philetophie, sciences naturelles, mathématiques physique éducation physique et sportive ** Matières à vecatiea professionnelle (pédagogie et psychologie) cemprenaot la didactique et des stages de pédagegie dans les universités d agriculture, de médecine de beaux arts etc
anemark	Erhvervsuddannelse	Consécutives	3-4 ans d'enseignement secondaire professioneel et entre 500 et 600 heures de formation pédagogique	3C	Afin de devenir enseignant dans la filière professionnelle il faut oormalement aveir suivi uoe formatioa commerciale ou technique et aveir une experience professionnelle d'une durée de 2 à 5 ans La fermatioo pédagegique de 500 à 600 heures doit être effectuee lors des deux premières années d emplei dans une école appartenant à la hiere professiennelle
nlande		Consécutives	1 an	5A	Cenditiens d accès : diplôme professionnel supérieor ou maîtrise de l'université plus expérience professioneelle (2-3 ans)
rance	*Lycée professionnel*	Consécutives 4 années d'études universitaires, une année de formatien pédagogique	5 ans	5A	
llemagne	Établissements d'enseignement professionnel	Consécutives 4 5 ans d études à l'université (1te phase) et 2 ans de stage préparatoire (2e phase)	6,5 ans	5A	Les enseignants chargés d activités de formatien sur le lieu de travail dans le cadre de la formation professionnelle en alternance ne sent pas considérés dans le présent document
rèce		Simultanées (université)* Consécutives (TEE)** Simultanées (ASETEM)***	4-5 ans	5A	
ongrie		Simultanées/Consécutives	5 ans	5A	
rlande	Enseigoement secendaire Établissements d'enseignement secondaire Établissements d'enseignement professienael Écnle communautaires et polyvalentes	Consécutives	1 ao	5A	Programme d'études d'un an conduisant au diplôme superieur d enseignement après obtention du premier diplôme uoiversitaire
talie	2e cycle de l enseignement secondaire, classique scientifique, artistique *Liceo* établissements d'enseignement technique et professionnel	Simultanées/Consécutives	6-8 ans	5A	Études universitaires de 4 à 6 ans et études spéciales post-diplôme (2 ans) Les caractéristiques de la formation des enseignants sont derivees des lois D P R. 471 (31t07/96) et D 1 (t0/03/97) qui sont maintenant en activité L'ancienne législation est enfrain d être progressivement supprimée
ays-Bas	Les formations et conditions d'accès sont les mêmes pour les enseignants au niveau 2 et 3 (filière générale et professionnelle) de la CITE Il n y a pas de critères nationaux sur le programme constituant l enseignement pédagogique				
orvège		Consécutives	3 ans	5A	L'itinéraire classique pour intégrer l'aeseignement technique et professionnel est le suivant qualification commerciale on artisanale expérience professionnelle de deux ans minimum dans le domaine concerne formation theorique de deux ans et formation pédagogique théorique et pratique d'ue an
ouvelle Zélande	–	–	–	–	

© OCDE 2000

Tableau 4. **Caractéristiques de la formation initiale des enseignants** *(suite)*

ays	Type d établissement	Organisation des études	Durée	Niveaux de la CITE 97 auxquels correspondent les tdies des enseignants	Notes
CITE 3 (enseignement professionnel)					
ortugal	Établissements professionnels	Simultanées/Consécutives	4-6 ans	5A/5B	Pour l enseignement des matières à composante socioculturelle ou scientifique les enseignants doivent avoir atteint un niveau tertiaire Pour l enseignement technique et technologique des intervenants extérieurs sont engagés
spagne	Etablissements du 2e cycle du secondaire : Institutos de Educación Secundaria Formations professionnelles spécifiques (niveau intermédiaire) *Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio*	Consécutives	3 6 ans + 1 an	5A	Pour l'enseignement de certaines matières les enseignants doivent avoir une licence (Bachelor 3 ans d 'université) et pour d'autres sujets une maîtrise (Master entre 4 et 6 ans d 'université) Les deux formations doivent etre completées par une formation pédagogique d'environ un an donnant un «post graduate Certificate» En accord avec les besoins du systeme educatif et de certains domaines des intervenants extérieurs peuvent être engagés en tant qu'enseignants spécialisés
uède	Gymnasieskola	Consécutives	1 5-2 ans + 1 an	5B	
urquie	Enseignement secondaire (14-16 ans)	Consécutives Consécutives Simultanées	3 5 + 1.5 ans 4 + 1 5 ans 4 ans	5A 5A 5A	

© OCDE 2000

Mexique : Aucun document officiel ne précise le temps qu'un enseignant doit consacrer à des tâches ne relevant pas de l'enseignement.

Nouvelle-Zélande : Il n'existe pas de texte officiel indiquant le temps devant être consacré à l'instruction. Les règlements précisent en revanche le nombre de demi-journées durant lesquelles les écoles doivent rester ouvertes pour se consacrer à l'instruction.

Suède : Les traitements et les conditions de travail (notamment le nombre d'heures consacrées à l'enseignement et à d'autres activités) sont décidées à l'issue de négociations conduites localement à l'échelon même des établissements.

Royaume-Uni (Écosse) : Selon le Barème des salaires et conditions de service, le temps de travail hebdomadaire des enseignants comprend 27.5 heures de présence dans les établissements, dont une durée maximum de travail en classe de 25 heures pour les enseignants du primaire, 23.5 heures pour ceux du secondaire et 22.5 heures pour ceux affectés dans des écoles et des unités spéciales. Les enseignants doivent en outre consacrer au cours de chaque année scolaire un maximum de 30 heures aux réunions de parents d'élèves (six maximum par an), ce total incluant la préparation des réunions et le temps de transport. Il est également prévu un maximum annuel de 50 heures supplémentaires consacrées à des activités planifiées se rapportant à la mission éducative au sens large de l'école (notamment la définition des programmes, la formation continue, la coopération avec les autres écoles, le perfectionnement professionnel et la participation à des réunions d'enseignants).

Méthodes

France : Durée de l'année scolaire : 34.2 semaines (CITE 0, 1 et 2) ou 33.2 semaines (CITE 3). Les journées durant lesquelles les écoles sont fermées en raison de festivités ou de célébrations ne sont pas prises en compte dans le calcul de la durée de l'année scolaire.

Allemagne : Le nombre d'heures d'enseignement varie selon les Länder. Les chiffres présentés sont des moyennes pondérées par niveau CITE. Seuls les enseignants assurant la formation théorique sont comptabilisés dans les chiffres présentés pour le niveau CITE 3 (orientation professionnelle).

Grèce : Niveau CITE 1 : 25 heures d'enseignement/semaine ; CITE 2, 3 : 21 heures d'enseignement/semaine. Le facteur de conversion suivant : 0.8 (48/60) a été utilisé pour calculer le nombre d'heures de cours assurées quotidiennement. En outre, la période d'examen (environ deux semaines pour CITE 2,3), les vacances de Noël et de Pâques (environ quatre semaines), et les vacances d'été (environ huit semaines) ne sont pas prises en compte dans le calcul du nombre de semaines d'enseignement assurées annuellement.

Japon : Il n'existe pas d'obligations légales concernant la durée d'enseignement.

Espagne : Les pauses, festivités et vacances sont décomptées. Pour les niveaux CITE 0 et 1, l'année scolaire comprend 35 semaines de cours (175 jours/an) dans les écoles publiques et subventionnées par l'État. La durée des périodes d'enseignement est de 60 mn. Aux niveaux CITE 2 et 3, l'année scolaire comprend 33 semaines de cours (165 jours/an) dans les écoles publiques et subventionnées par l'État. La durée des périodes d'enseignement est de 50 mn.

Sources

Australie : Ministères de l'Éducation du Victoria et de la Nouvelle-Galles du Sud.

Autriche : Statut du personnel.

Belgique (Communauté flamande) : De Corte, G., Janssens G. & Heyvaert, J. (1997), Onderwijs zakboekje (1997-98), Kluwer Editorial : Diegem.

Belgique (Communauté française) : Mémento de l'enseignement, KLUXER éditions juridiques Belgique, édition 1997-98.

Finlande : Accord collectif sur les conditions de travail.

France : CITE 0 et 1 : textes officiels définissant les obligations de service. CITE 2 et 3 : « Enquête sur les services des enseignants du second degré public du ministère de l'Éducation nationale ».

Grèce : Législation nationale – Ministère de l'Éducation nationale et du Culte.

Hongrie : Loi sur l'enseignement public, 1993 (et amendement de 1996 à cette loi).

Irlande : Ministère de l'Éducation et de la Science, Dublin.

Italie : Loi, DPR 417/74 L ; 476/86 DPR 399/88 CCNL 21.7.95 – 12.07.96.

© OCDE 2000

Corée : Programme scolaire de la République de Corée, 1992, ministère de l'Éducation ; Annuaire statistique de l'éducation, 1998, ministère de l'Éducation.

Mexique : Secretariá de Educación Pública, « Programa de Educación Preescolar », México, Septembre 1992 ; Secretariá de Educación Pública, « Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Primaria », México ; Secretariá de Educación Pública, « Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria », México.

Pays-Bas : CAO 96, WBO, WVO, WBVE.

Nouvelle-Zélande : Loi sur l'éducation, 1989. Enquête effectuée au milieu des années 90.

Norvège : Accords conclus entre le ministère de l'Éducation et les Syndicats d'enseignants sur les conditions et les heures de travail.

Portugal : Statut du corps enseignant ; Contrat de travail collectif.

Turquie : Textes législatifs.

Royaume-Uni (Angleterre) : Document sur les salaires et les conditions de travail des enseignants, 1999.

États-Unis : Enquêtes auprès des établissements scolaires et des personnels (SASS) 1993-94.

INDICATEUR D4 : Nombre d'heures d'instruction pour les élèves du premier cycle du secondaire

■ Notes générales

Méthodes

Liste des disciplines susceptibles d'être enseignées sous les rubriques utilisées dans l'indicateur D4 (énumération non exhaustive établie à partir des notes communiquées par les pays Membres).

Lecture et écriture dans la langue maternelle : Lecture et écriture dans la langue maternelle ; lecture et écriture dans une deuxième « langue maternelle », lecture et écriture dans la langue nationale en tant que deuxième langue (pour les étrangers) ; études linguistiques ; expression orale ; littérature.

Langues étrangères modernes : Langues étrangères autres que le latin, le grec ancien, etc.

Études sociales : Études sociales, études sur la collectivité ; études contemporaines ; sciences économiques, études environnementales ; géographie ; histoire ; lettres humaines ; études juridiques ; études classiques ; études de son propre pays ; sciences sociales ; réflexion éthique ; philosophie.

Disciplines artistiques : beaux-arts ; musique ; arts plastiques ; arts appliqués ; arts dramatiques ; musique ; photographie ; dessins ; artisanat de création ; travaux d'aiguille et de création.

Mathématiques : Mathématiques ; mathématiques et statistiques ; géométrie.

Sciences : Sciences ; physique, sciences physiques ; chimie ; biologie, biologie humaine ; sciences environnementales ; agriculture/horticulture/sylviculture.

Technologie : Orientation dans le domaine des technologies, y compris les technologies de l'information ; informatique ; bâtiments/topographie, électronique ; graphisme et conception ; économie domestique ; maîtrise du clavier ; traitement de texte ; technologie pratique ; technologie conceptuelle.

Religion : Religion ; histoire des religions ; culture religieuse.

Éducation physique : Éducation physique ; gymnastique ; danse ; santé.

Formation professionnelle qualifiante : Acquisition de qualifications professionnelles (préparation à un métier donné) ; disciplines techniques ; arts ménagers ; comptabilité ; études commerciales ; conseillers d'orientation ; habillement et textile ; programmes polytechniques ; études de secrétariat ; tourisme et accueil ; travaux manuel.

Autres : Disciplines ne pouvant être classées dans l'une des rubriques ci-dessus.

© OCDE 2000

Notes sur les différents pays

Champ couvert

Australie : La mise en œuvre des programmes d'enseignement relève de la compétence des gouvernements des États ou Territoires. Les données présentées sont fournies à titre indicatif et ne se rapportent qu'aux écoles publiques.

Belgique (Communauté flamande) : Aucun réglement officiel ne fixe le nombre exact d'heures de cours pour les disciplines figurant dans la partie obligatoire du programme.

Belgique (Communauté française) : La catégorie « Autres » correspond aux heures d'enseignement dont la répartition est laissée à la discrétion des établissements. Celles-ci peuvent comprendre des heures supplémentaires affectées à des disciplines mentionnées dans d'autres catégories.

République tchèque : Le chef d'établissement (principal) répartit les heures de cours entre les disciplines de manière à respecter la durée minimum d'enseignement prévue sur quatre ans pour chaque discipline (classes 6 à 9, correspondant aux âges 12, 13 14 et 15 ans).

Danemark : La catégorie « autres » comprend les heures réservées au professeur principal – un cours hebdomadaire supplémentaire pour le professeur principal.

France : Les cours de technologie dispensés aux élèves de 12 ans sont inclus dans la catégorie « autres ».

Allemagne : La catégorie « autres » comprend la technologie, la religion, l'enseignement professionnel et les langues anciennes telles que le latin.

Grèce : Les disciplines classées dans la rubrique « Autres » comprennent le grec ancien, la littérature, l'instruction civique et les cours d'arts ménagers.

Hongrie : Terre et environnement (géographie, sciences de l'environnement et études environnementales) sont classés dans le domaine « Notre Terre et notre environnement ».

Irlande : Les matières obligatoires sont l'irlandais, l'anglais, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'instruction civique, plus deux matières au moins parmi la liste suivante : latin, grec, espagnol, italien, sciences, technologie, économie domestique, musique, travaux manuels et artistiques, technologie des matériaux, travail du métal, graphisme technique, études commerciales, dactylographie, sciences sociales environnementale.

Japon : Les langues étrangères modernes sont des matières à option. Les disciplines artistiques sont divisées en beaux-arts et musique.

Corée : Le programme national comprend une partie obligatoire et une partie flexible – matières à option et activités périscolaires. Les matières à option sont notamment la typographie chinoise, l'informatique et les études environnementales. Au moins 34 cours doivent être consacrés à l'enseignement de ces matières optionnelles. Les activités périscolaires comprennent les activités liées à l'organisation de la vie scolaire, le développement personnel, les activités socio-éducatives et la préparation de manifestations. La catégorie « autres » comprend l'enseignement de la morale (68 cours, obligatoire).

Pays-Bas : Les disciplines classées dans la catégorie « Autres » comprennent l'acquisition des aptitudes à vivre en société et à gérer sa vie (verzorging).

Norvège : Dans la catégories « Autres » figurent la musique, les arts ménagers/l'économie domestique, les conseils de classe et les conseils des élèves.

Espagne : Tous les élèves de 13 et 14 ans doivent obligatoirement suivre un cours hebdomadaire en petit groupe.

Royaume-Uni (Angleterre) : La rubrique « Autres » comprend les études sociales/les lettres humaines/les études artistiques, l'éducation physique, et les études générales.

Interprétation

Allemagne : Le nombre d'heures d'enseignement prévu au programme varie d'un Land à l'autre. En outre, une certaine marge de manœuvre est laissée aux établissements scolaires. L'accord sur les types d'établissements et de programmes du 1er cycle de l'enseignement secondaire conclu par la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder prévoit pour les 5e à 10e classes un programme-cadre avec des disciplines obligatoires dans tous les types d'établissements et de programmes (notamment l'allemand, les mathématiques, une langue étrangère et les sciences naturelles). La durée d'enseignement hebdomadaire est généralement

© OCDE 2000

de 28 périodes (minimum) en 6e classe et de 30 périodes en 7e et 8e classes. La durée maximum est de 34 périodes (45 mn) par semaine.

Le nombre d'heures (60 mn) d'enseignement par discipline est une moyenne établie à partir du nombre d'heures de cours hebdomadaire pour les 6e, 7e et 8e classes – les écoles spéciales (« Sonderschulen ») ne sont pas comprises. Le nombre total d'heures d'enseignement prévu au programme peut varier entre 790 et 959.

Hongrie : En 1995/96, l'ancien programme d'enseignement datant de 1978 était encore légalement valable mais les établissements scolaires avaient la possibilité d'établir leurs propres programmes depuis la fin des années 80. Des disparités en ont résulté entre le programme de 1998 et la pratique pédagogique durant l'année scolaire 1995/96. Un nouveau cursus, le Programme national d'enseignement de base, sera adopté à partir du 1er septembre 1998 en première et en septième classes.

Mexique : Théoriquement, un élève de 14 ans doit être inscrit en 3e année du premier cycle de l'enseignement secondaire (c'est-à-dire au niveau CITE 2). D'après le programme prévu pour cette classe, les élèves doivent suivre un enseignement obligatoire de 120 cours (de 50 mn chacun) par an dans une discipline choisie par les autorités éducatives de chaque État de la République mexicaine en fonction des besoins des élèves.

Nouvelle-Zélande : En juillet 1998, le statut des sept programmes nationaux d'enseignement étaient les suivants : 1) publiés au Journal officiel : mathématiques, sciences, anglais ; 2) finalisés mais non publiés : technologie, études sociales ; 3) non finalisés : santé et éducation physique, beaux-arts. La législation sur les programmes d'enseignement a été amendée fin 1998 (Loi portant amendement de la législation sur l'éducation, 1998) pour permettre de légiférer plus en détail sur le contenu des programmes d'enseignement (par exemple, programmes ne s'appliquant qu'aux écoles moyennes maories et aux classes maories au sein des établissements) et de publier une déclaration d'orientation générale sur les programmes d'enseignement et l'évaluation.

Norvège : L'année 1999-2000 est la dernière année de mise en œuvre de la réforme de l'enseignement obligatoire en Norvège. La durée de la scolarité obligatoire a été portée à 10 ans.

Portugal : Les élèves doivent choisir l'une des trois disciplines suivantes : deuxième langue étrangère, éducation musicale, technologie. En outre, ils peuvent opter pour « socialisation et épanouissement personnel » à la place de l'enseignement religieux. Entre 12 et 14 ans, la scolarité est obligatoire et le nombre d'heures d'enseignement est le même pour tous les élèves.

Espagne : Un nombre minimum d'heures doit être consacré à l'enseignement des matières obligatoires dans toutes les communautés autonomes, mais comme chacune d'elle est libre d'augmenter cet horaire minimum, les emplois du temps des élèves diffèrent d'une communauté à l'autre. Tous les chiffres présentés sont des moyennes du nombre d'heures l'enseignement annuel dans chaque matière dans chacune des communautés autonomes, pondérées par le nombre d'élèves dans chaque communauté. Les élèves de 12 ans ont le choix entre *religion* ou *activités socio-culturelles*, et ceux de 13 et 14 ans entre *religion et société* ou *culture et religion*. Cependant, un nombre d'heures déterminé doit obligatoirement être consacré à ces matières. Bien que le nombre d'heures soit imposé, la matière est optionnelle et il y a donc lieu de comptabiliser ce temps d'enseignement dans la partie flexible du programme.

Suède : Les horaires d'enseignement pour les classes où sont scolarisés la majorité des élèves de 12, 13 et 14 ans ne sont pas officiellement définis. Ces horaires varient par conséquent selon les matières.

Turquie : Le nombre d'heures d'enseignement prévu est défini par la loi et seuls les enseignements optionnels peuvent varier d'un établissement à l'autre. Les élèves peuvent cependant effectuer un choix entre deux ou trois disciplines.

Royaume-Uni (Écosse) : Le programme mentionné n'est pas obligatoire mais recommandé. L'élément modulable du programme peut être affecté à l'enseignement des matières existantes, à la formation professionnelle ou à d'autres activités.

États-Unis : Bien que l'intégralité du contenu des programmes soit prescrit, les élèves disposent d'une certaine liberté de choix. En enseignement artistique, par exemple, ils peuvent opter soit pour dessin, soit pour musique.

Méthodes

France : Chaque école doit définir en début d'année les horaires affectés à chaque discipline en respectant les durées minimums et maximums fixés par la loi. Elles doivent aboutir à un nombre minimum d'heures hebdomadaire (25/30). Il est par conséquent impossible de connaître précisément le nombre d'heures d'enseignement dans chaque matière pour chaque établissement.

Italie : Les données relatives au temps d'enseignement prévu représentent une moyenne des horaires applicables dans deux types d'établissements scolaires : 75 pour cent des élèves ont 1 020 heures d'enseignement et 25 pour cent 1 360 heures. La partie flexible (340 heures) n'est obligatoire que pour les élèves scolarisés dans les établissements qui ont choisi le temps scolaire plus long (appelé « tempo prolungato »).

© OCDE 2000

Espagne : Une partie des élèves de 14 ans relèvent du nouveau système d'enseignement et une autre de l'ancien. Faute de données sur le pourcentage d'élèves relevant de l'un ou de l'autre système, seules les données se rapportant au nouveau système ont été notifiées. Les élèves de 13 et 14 doivent suivre un certain nombre annuel d'heures de cours dans les matières optionnelles. Ces matières varient d'une école à l'autre. Dans le tableau (partie facultative), le temps d'instruction correspondant a été additionné au temps consacré à l'instruction religieuse ou à la matière pouvant s'y substituer. Les pauses, les jours fériés et les vacances ont été déduits.

Royaume-Uni (Angleterre) : Aucune directive ne fixe la durée d'enseignement globale ou le temps d'instruction par discipline. On a utilisé des données d'enquête de 1996/97 pour produire une estimation de la répartition du temps scolaire par discipline pour la majorité des élèves de 12, 13 et 14 ans.

Sources

Australie : Données recueillies pour quatre des huit États/Territoires.

Belgique (Communauté flamande) : Arrêté ministériel du 22 octobre 1992.

Belgique (Communauté française) : Circulaire ministérielle de mai 1997.

Grèce : Ministère de l'Éducation nationale et du Culte, législation nationale, décret 447/1993 et 78/1997, circulaire 12/3773/19-6-1997, bulletin officiel 185/A, 65/A/2-5-97.

Irlande : Ministère de l'Éducation et des Sciences. Réglementations.

Japon : Chugakko-Hakushu-Shido-Yoryo (le déroulement des études dans les établissements du 1er cycle secondaire), 1989, ministère de l'Éducation, des Sciences, des Sports et de la Culture.

Corée : Programme d'enseignement de l'école intermédiaire publié par le ministère de l'Éducation, 1992.

Mexique : Secretariá de Educación Pública, « Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Secundaria ».

Pays-Bas : Loi sur l'enseignement secondaire.

Nouvelle-Zélande : Programme-cadre de l'enseignement néo-zélandais, Loi portant amendement à la législation sur l'éducation, 1998.

Norvège : Programme d'enseignement national.

Portugal : Programme d'enseignement national – Document LAL.

Turquie : Documents législatifs.

Royaume-Uni (Angleterre) : Enquête sur les enseignants et les programmes des écoles secondaires, 1996/97.

États-Unis : Enquêtes auprès des établissements scolaires et des personnels (SASS) 1993-1994.

INDICATEUR D5 : L'absentéisme des élèves

■ Notes générales

Pour plus de précisions, se reporter au tableau B.11 du rapport de M.O. Martin, V.S. Mullis, E.J. Gonzalez, T.A. Smith et D.L. Kelly (1999), *School Contexts for Learning and Instruction, Troisième étude internationale de l'IEA sur les mathématiques et les sciences*, TIMSS International Study Center, Boston College.

INDICATEUR D6 : Prise de décisions dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

■ Notes générales

Cet indicateur sur les niveaux et modes de décision dans le premier cycle de l'enseignement secondaire repose sur des données issues du questionnaire OCDE/INES de 1998 sur les niveaux de décision, l'année de référence étant l'année scolaire 1997/98. Pour des notes détaillées, se reporter à l'annexe 3 de l'édition 1998 de *Regards sur l'éducation*.

© OCDE 2000

INDICATEUR D7 : Utilisation d'ordinateurs dans les établissements scolaires

■ **Notes générales**

Les données proviennent de la Deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'enseignement (SITES) menée sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Le centre de coordination de l'étude SITES était situé à l'Université de Twente, aux Pays-Bas. Le principal responsable de l'étude était Willem J. Pelgrum. Pour des notes et informations détaillées, voir Pelgrum et Anderson (dir. pub.), ICT *and the Emerging Paradigm for Life Long Learning : a worldwide educational assessment of infrastructure, goals and practices*, Amsterdam, IEA, 1999.

INDICATEUR E1 : Taux d'activité selon le niveau de formation

Voir les notes relatives à l'indicateur A2.

INDICATEUR E2 : Formation et emploi des jeunes

Source : voir tableau 5.

INDICATEUR E3 : Spécificité de la situation des jeunes

■ **Notes générales**

Les données utilisées pour calculer les ratios emploi à temps partiel/emploi total présentés dans le tableau E3.1 proviennent des *Perspectives de l'emploi*, édition 1999.

Source : voir les notes relatives à l'indicateur E2.

INDICATEUR E4 : Nombre d'années passées en formation, en activité et en inactivité des 15-29 ans

Source : voir les notes relatives à l'indicateur E2.

INDICATEUR E5 : Revenus du travail et niveau de formation

Source : voir tableau 6.

© OCDE 2000

Tableau 5. **Sources**

	Année de référence	Source	Période de référence	Fréquence de collecte données	Définition du travail à temps partiel	Unité primaire d'échantillonnage	Taille de l'échantillon	Taux global de non réponse	Autres commentaires
Australie	1998	EPA. Enquête sur le passage de l'école à la vie active mai 1998		Hebdomadaire	Moins de 35 h de travail par semaine	Individu	49 700 individus	0 034	
Belgique	1998	EPA	Mai et juin 1998	Mensuelle	Définition subjective donnée par les personnes interrogées	Ménage	35 000 ménages	+/– 10 %	
Canada	1998	EPA	Janvier à mars 1998	Hebdomadaire	Moins de 30 h de travail par semaine	Ménage	58 000 ménages	Environ 5 %	
République tchèque	1998	EPA	1er trimestre 1998	Mensuelle		Ménage	28 000 ménages	Inconnu	Toutes les données provenant de l'EPA ont été pondérées en fonction des effectifs des différents groupes d'âge (hommes et femmes). Ces effectifs reflètent également l'évolution démographique naturelle de la population et la structure par âge des migrants en 1997
Danemark	1997	*a)* Registre statistique sur le niveau de formation de la population *b)* Registre sur la population active et sur le chômage	*a)* 1997 (1er octobre 1995) *b)* 1997 (fin novembre 1996)	Non communiquée					
Finlande	1998	Enquête de l UE sur la population active printemps 1998	Mars à mai 1998	Mensuelle	Réponses données par les personnes interrogées	Individu	19 920 personnes	14.20 %	
France	1998	EPA	Mars 1998	Non communiquée	Précisée dans le contrat entre l'employeur et le salarié		75 000	2 %	
Allemagne	1998	EPA	20-26 avril 1998	Hebdomadaire	Moins de 30 heures de travail par semaine	Ménage	0 45 % des ménages		
Grèce	1997	EPA (réalisée par le Service statistique national)	Une semaine durant le 2e trimestre de l'année	Hebdomadaire	Définition s'inspirant de celle utilisée dans l'EPA. Le classement en emploi à plein temps ou à temps partiel est fonction de la définition subjective des personnes interrogées	Ménage	61 679 ménages	Près de 5 % des ménages couverts par l'enquête	Les statistiques 97 sur la participation telles qu'elles ont été fournies par le Service statistique national se réfèrent à la CITE 76
Italie	Avril 1998	EPA	Juillet 1998	Mensuelle		Ménage	74 000 ménages	Environ 2 %	
Pays Bas	1998	EPA	1998	Annuelle	Moins de 30 h de travail par semaine	Ménage	121 000 ménages	0 47	
Portugal	1998	EPA	Moyennes trimestrielles 1998	Hebdomadaire			20 000 ménages	10 %	
Espagne	1998	EPA	Janvier à mars 1998	Autre (non précisée)	Moins de 35 h par semaine	Ménage	60 000 ménages par trimestre	10 % (absents 7 %, refus 3 %)	
Suède	1998	EPA	Janvier à mars 1998	Hebdomadaire		Individu	18 000/mois = 54 000		
Suisse	1998	EPA	Avril à juin 1998	Mensuelle	Moins de 30 h par semaine	Ménage	19 159	0 147	Les apprentis ont un contrat de durée déterminée. Ils ne sont pas comptabilisés comme des travailleurs temporaires.
Turquie	1998	Enquête sur l'emploi réalisée auprès des ménages	Bisannuelle	Hebdomadaire	Moins de 30 h par semaine	Ménage	15 000 ménages pour chaque enquête	Environ 10 %	
États Unis	1997	Enquête permanente sur la population active (Current population survey), octobre	Octobre	Annuelle	30 h ou moins par semaine	Individu il s'agit d'une enquête auprès des ménages mais l'unité « individu » est prise en compte	60 000 ménages dont 94 000 personnes d'âge > = 15 et 28 000 enfants < = 14		CITE2 = classes 7 9, CITE3 = classes 10-12, CITE5B/5A/6 = classes 13+.

Tableau 6. **Sources**

	Source	Période de référence	Fréquence de collecte données	Unité primaire d'échantillonnage	Taille de l'échantillon	Taux global de non-réponse
Australie	Enquête sur l'enseignement et la formation (Survey of Education and Training)	1 semaine, mars à avril 1997	Hebdomadaire	Ménage	22 000 ménages	Non communiqué
Canada	Enquête sur les finances des consommateurs	1997	Année civile	Ménage	Environ 46 000 ménages	Environ 16 %
République tchèque	Micro-recensement 1996	1998	Année civile	Ménage	28 148 ménages	Non communiqué
Danemark	*a)* Registre des revenus personnels *b)* registre sur le niveau de formation de la population	*a)* fin 1997 *b)* octobre 1997	Année civile	Non communiquée		Non communiqué
Finlande	Statistiques de l'emploi	Sept derniers jours de 1996	Année civile	Non communiquée		Non communiqué
France	EPA	1998	Mensuelle	Ménage		7 %
Allemagne	Panel socio-économique allemand	1997	Autre période de 12 mois	Ménage		Non communiqué
Hongrie	Revenus et salaires des salariés	Mai 1999	Mensuelle	Non communiquée		Non communique
Irlande	Enquête par panel auprès des ménages conduite par la CE (European Household Panel Survey)	1997	Année civile	Ménage		Non communiqué
Italie	Banque d'Italie «I bilanci delle famiglie italiane nell'anno 1995»	1995	Année civile	Ménage	8 135 ménages	Non communiqué
Pays-Bas	Enquête sur les barèmes de rémunération	1996	Année civile	Non communiquée	Les données provenant de trois sources, on ne connaît pas la taille exacte de l'échantillon. La base de données issue de l'enquête sur les barèmes des rémunérations contient des données sur environ 146 000 salariés sur un total de 5 869 000	Non communiqué
Nouvelle-Zélande	Enquête économique auprès des ménages	Avril 1997 à mars 1998	Autre période de 12 mois	Ménage	2 876 ménages	Environ 20 %
Norvège	Enquête sur la population active et registre de l'impôt sur le revenu	EPA : 2e trimestre 1997 ; Registre de l'impôt sur le revenu : 1997	Année civile	Individu	24 000 individus	Non communiqué
Portugal	Liste de personnel	Octobre 1997	Mensuelle	Non communiquée		Non communiqué
Espagne	Enquête européenne par panel auprès des ménages (2e partie)	1995	Autre période de 12 mois	Ménage	6 522 ménages, 23 179 individus	Non communiqué
Suède	Registre national des revenus	1997	Année civile	Non communiquée		Non communiqué
Suisse	EPA	Avril à juin 1998	Mensuelle	Ménage		14.7 %
Royaume-Uni	EPA	Printemps 1998	Hebdomadaire	Ménage	Approximativement 24 000 ménages	Environ 6 %
États-Unis	Enquête permanente sur la population active (Current population survey), mars 1998	Mars 1998	Autre période de 12 mois	Individu : il s'agit d'une enquête auprès des ménages mais l'unité « individu » est prise en compte		Non communiqué

Note : Les données portent sur les revenus du travail avant impôt

INDICATEUR F1 : Résultats en mathématiques des élèves de 4e et de 8e années

Les données sont calculés à partir des éléments recueillis lors de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) entreprise par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire durant l'année scolaire 1994/95. Pour plus de détails, voir les notes dans l'annexe de l'édition 1997 de *Regards sur l'éducation*.

INDICATEUR F2 : Différences d'attitudes des élèves à l'égard des sciences, en 4e et 8e années

Voir notes relatives à l'indicateur F1.

Pour les erreurs types, voir tableau 7.

Tableau 7. **Erreurs-types du tableau F2.2 (1995)**

	Garçons				Filles			
	Fortement positive	Positive	Négative	Fortement négative	Fortement positive	Positive	Négative	Fortement négative
Australie[1]	4.5	3.8	7.4	9.4	4.4	3.8	7.1	10.4
Autriche[1]	5.1	5.7	5.6	10.3	6.5	4.1	5.0	9.9
Canada	5.9	5.7	6.7	8.5	3.1	4.4	5.3	7.5
République tchèque	4.9	3.7	5.9	7.4	4.9	3.9	6.2	12.2
Angleterre[2]	5.2	5.7	7.6	9.4	4.3	4.0	8.8	10.4
Grèce	3.5	6.6	13.0	13.7	3.6	4.6	9.6	8.9
Hongrie[1]	4.9	4.7	5.0	11.4	4.9	4.1	6.5	13.4
Islande	5.9	7.3	8.2	9.3	5.0	5.6	11.1	14.4
Irlande	4.9	4.6	5.0	9.4	7.1	4.8	7.1	10.9
Japon	2.5	2.6	6.0	16.5	2.9	2.5	4.2	15.1
Corée	2.9	3.1	6.6	14.7	3.5	2.7	6.6	11.8
Pays-Bas[1]	4.6	5.2	5.4	6.4	5.2	4.8	6.4	9.9
Nouvelle-Zélande	6.9	9.5	10.0	12.1	5.6	6.3	9.9	11.5
Norvège	5.7	5.6	9.2	9.4	4.7	4.3	8.8	12.8
Portugal	4.1	6.3	14.0	11.3	4.0	5.4	21.1	10.1
États-Unis	3.6	4.8	6.7	9.5	3.2	4.7	6.4	9.4
Moyenne des pays	**2.0**	**2.0**	**3.6**	**5.0**	**1.8**	**2.0**	**3.3**	**5.3**

. Pays qui ont appliqué partiellement les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.
. Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.
ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), 1994-1995.

INDICATEUR F3 : Opinions des élèves de 4e et de 8e années sur les facteurs de réussite en mathématiques

Voir notes relatives à l'indicateur F1.

Pour la moyenne des résultats en mathématiques des élèves de 8e année par sexe et en fonction de leur croyance en l'importance de certains éléments pour réussir en mathématiques, voir tableau 8.

© OCDE 2000

Tableau 8. **Moyenne des résultats en mathématiques des élèves de 8e année par sexe et en fonction de leur croyance en l'importance de certains éléments pour réussir en mathématiques (1995)**

		Aptitudes naturelles		Chance		Travail assidu		Mémorisation des notes de cours	
		Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Australie[2]	Avis positif	527	530	495	494	532	535	524	529
	Avis négatif	538	542	547	551	513	522	545	544
Autriche[2]	Avis positif	551	542	523	522	538	531	518	505
	Avis négatif	527	522	553	540	564	555	563	554
Belgique (Com. fl.)[1]	Avis positif	562	560	532	539	564	564	558	559
	Avis négatif	567	578	573	576	562	590	571	575
Belgique (Com. fr.)[2]	Avis positif	530	523	491	492	530	526	530	526
	Avis négatif	534	531	544	536	534	533	537	527
Canada	Avis positif	524	525	498	497	522	526	513	514
	Avis négatif	534	537	539	541	554	565	539	542
République tchèque	Avis positif	574	556	557	546	559	549	540	525
	Avis négatif	563	563	585	577	608	607	592	580
Danemark[2]	Avis positif	514	496	487	465	511	491	509	489
	Avis négatif	492	487	524	506	522	519	519	503
Angleterre[1]	Avis positif	508	502	461	464	506	504	492	492
	Avis négatif	517	509	526	520	548	517	534	518
France	Avis positif	535	537	521	514	541	534	544	538
	Avis négatif	551	536	550	542	556	557	528	510
Allemagne[2]	Avis positif	516	519	480	484	503	500	497	491
	Avis négatif	509	499	524	519	539	550	529	526
Grèce[2]	Avis positif	488	481	459	447	490	476	487	474
	Avis négatif	496	478	504	491	498	520	517	506
Hongrie	Avis positif	539	539	516	515	529	532	510	510
	Avis négatif	539	532	570	565	571	568	565	563
Islande	Avis positif	475	462	455	448	488	485	491	486
	Avis négatif	506	497	505	496	504	498	479	495
Irlande	Avis positif	532	521	511	489	537	522	529	513
	Avis négatif	552	524	551	535	522	510	557	538
Japon	Avis positif	607	597	603	599	609	600	607	598
	Avis négatif	619	616	619	601	612	600	638	629
Corée	Avis positif	616	598	603	589	616	599	602	585
	Avis négatif	615	600	634	617	580	533	650	638
Pays-Bas[2]	Avis positif	545	540	519	510	542	537	529	525
	Avis négatif	546	536	553	547	573	549	566	551
Nouvelle-Zélande	Avis positif	509	493	472	464	512	501	505	493
	Avis négatif	523	519	529	519	523	543	536	531
Norvège	Avis positif	507	500	466	460	506	500	506	502
	Avis négatif	506	510	517	511	503	514	507	501
Portugal	Avis positif	458	446	447	436	459	449	454	439
	Avis négatif	467	463	469	460	480	448	471	462
Espagne	Avis positif	491	480	481	461	488	481	482	470
	Avis négatif	494	487	500	493	519	505	509	500
Suède	Avis positif	518	508	488	481	513	512	503	490
	Avis négatif	525	525	533	530	554	546	531	530
Suisse[1]	Avis positif	551	544	514	505	537	533	528	525
	Avis négatif	547	543	561	554	581	570	564	553
États-Unis[1]	Avis positif	496	490	470	461	501	498	490	488
	Avis négatif	511	506	520	514	511	503	524	512
Moyenne des pays	**Avis positif**	**542**	**537**	**531**	**524**	**538**	**530**	**536**	**530**
	Avis négatif	**533**	**522**	**544**	**534**	**541**	**536**	**545**	**532**

es données dans les lignes correspondant à «avis positif» reflètent les résultat moyens obtenus par les élèves qui donnent un avis «positif» et fortement positif». Les données dans les lignes correspondant à «avis négatif» reflètent les résultat moyens.

1. Pays qui ont appliqué partiellement les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.
2. Pays qui n'ont pas appliqué les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.

ource : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), 1994-1995.

© OCDE 2000

Tableau 9. **Moyenne des résultats en mathématiques des élèves de 4e année par sexe et en fonction de leur croyance en l'importance de certains éléments pour réussir en mathématiques (1995)**

		Aptitudes naturelles		Chance		Travail assidu		Mémorisation des notes de cours	
		Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Australie[1]	Avis positif	405	397	374	365	410	401	396	391
	Avis négatif	399	415	441	449	377	386	420	419
Autriche[1]	Avis positif	421	407	391	383	415	407	396	387
	Avis négatif	416	416	454	443	444	422	455	439
Canada	Avis positif	384	376	343	344	388	381	372	364
	Avis négatif	394	403	421	416	352	363	408	408
République tchèque	Avis positif	421	417	408	411	422	416	419	405
	Avis négatif	439	434	462	452	453	487	441	450
Grèce	Avis positif	329	322	298	297	341	340	328	333
	Avis négatif	347	356	369	373	301	315	355	344
Hongrie[1]	Avis positif	408	399	388	378	404	395	396	385
	Avis négatif	351	366	452	461	408	428	445	457
Islande	Avis positif	306	301	285	293	311	311	311	313
	Avis négatif	332	347	350	343	313	295	316	293
Irlande	Avis positif	405	406	380	389	408	405	404	402
	Avis négatif	395	422	441	448	361	416	403	427
Japon	Avis positif	465	450	440	433	473	457	471	459
	Avis négatif	467	476	497	480	417	429	410	398
Corée	Avis positif	487	468	478	454	491	470	492	472
	Avis négatif	497	479	506	492	450	424	476	453
Pays-Bas[1]	Avis positif	443	427	405	391	446	422	420	383
	Avis négatif	460	434	465	446	461	454	461	441
Nouvelle-Zélande	Avis positif	337	344	303	315	340	345	340	342
	Avis négatif	339	371	389	404	317	349	333	359
Norvège	Avis positif	351	341	319	320	346	341	346	339
	Avis négatif	344	348	386	375	368	336	365	355
Portugal	Avis positif	316	307	298	295	319	310	319	307
	Avis négatif	316	317	346	338	264	236	306	309
États-Unis	Avis positif	386	378	357	354	402	397	389	384
	Avis négatif	421	421	432	433	355	373	420	420
Moyenne des pays	**Avis positif**	**415**	**405**	**389**	**381**	**422**	**413**	**417**	**409**
	Avis négatif	**428**	**428**	**448**	**445**	**387**	**394**	**422**	**420**

es données dans les lignes correspondant à «avis positif» reflètent les résultat moyens obtenus par les élèves qui donnent un avis «positif» et fortement positif» Les données dans les lignes correspondant à «avis négatif» reflètent les résultat moyens

Pays qui ont appliqué partiellement les critères d'échantillonnage de l'étude TIMSS.

ource Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)/Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), 1994-1995.

© OCDE 2000

GLOSSAIRE

ÂGES THÉORIQUES

On entend par âges théoriques ceux qui correspondent normalement à l'entrée et à la sortie d'un cycle d'études. Ces âges renvoient à la durée théorique d'un cycle, en supposant qu'il ait été suivi à plein temps et qu'il n'y ait pas de redoublement. On part du principe que, dans le système éducatif formel au moins, un élève ou étudiant peut suivre le programme complet en un nombre d'années donné qui est appelé durée normale du programme. L'âge théorique de début est l'âge de l'élève ou de l'étudiant au début de la première année scolaire ou universitaire du niveau ou du programme concerné. L'âge théorique de fin d'études est l'âge de l'élève ou étudiant au début de la dernière année scolaire ou universitaire du niveau ou du programme concerné. L'âge théorique d'obtention d'un certificat ou diplôme est l'âge de l'élève ou de l'étudiant à la *fin* de la dernière année scolaire ou universitaire du niveau ou du programme concerné, quand le certificat ou diplôme est délivré. En rapprochant les niveaux d'un système éducatif de ceux de la CITE, on peut dériver la gamme des âges théoriques pour chaque niveau de la CITE.

CHÔMEURS

On entend par chômeurs, conformément aux définitions du BIT sur les statistiques du chômage, les personnes qui sont sans emploi, qui en cherchent actuellement un et qui sont immédiatement disponibles pour travailler. Le taux de chômage est le nombre de chômeurs en pourcentage de la population active.

COÛTS DE L'ÉDUCATION

Les coûts de l'éducation représentent la valeur de toutes les ressources utilisées pour les processus scolaires, reflétés ou non dans les budgets et dépenses de l'éducation.

DÉPENSES D'ÉDUCATION

Les dépenses d'éducation représentent les dépenses des établissements d'enseignement pour l'achat de ressources diverses ou celles liées au fonctionnement telles que les administrateurs, le personnel enseignant, le matériel, les équipements et autres installations.

Aide financière aux élèves et étudiants

L'aide financière aux élèves et étudiants comprend : *i*) les bourses de l'État ou autres aides gouvernementales aux élèves et étudiants ou aux ménages. Ces aides englobent, outre les bourses diverses (bourses d'étude, bourses de recherche, etc.), les éléments suivants : la valeur des aides spéciales fournies aux élèves et étudiants, en espèces ou en nature, tels que les transports à prix réduits, et les allocations familiales ou allocations pour enfants à charge qui dépendent du statut d'élève ou d'étudiant. Tous les avantages dont bénéficient les élèves et étudiants et les ménages sous forme d'abattements et dégrèvements d'impôt ou autres avantages fiscaux particuliers ne sont pas inclus ; *ii*) les prêts aux élèves et étudiants enregistrés sous leur forme brute, c'est-à-dire sans en enlever les remboursements ou paiements d'intérêts par l'emprunteur (élèves ou étudiants ou ménages).

Les mots en italique suivis d'un astérisque sont référencés dans ce glossaire.

© OCDE 2000

Dépenses de fonctionnement et dépenses en capital

Les dépenses de fonctionnement se réfèrent aux biens et services dont la durée d'utilisation correspond à l'année en cours ; elles doivent être faites de façon récurrente pour assurer la mise à disposition des services éducatifs. Les dépenses de faible montant consacrées aux petits équipements et inférieures à un seuil donné sont aussi considérées comme dépenses de fonctionnement.

Les dépenses en capital représentent la valeur du capital acquis ou créé pendant l'année en question – c'est-à-dire la formation de capital – que ces dépenses soient financées à partir des recettes courantes ou par voie d'emprunt. Les dépenses en capital comprennent la construction, la rénovation et les grosses réparations des bâtiments, ainsi que le remplacement des équipements. Bien que l'investissement en capital requière une importante mise de finds, les locaux et les équipements ont une durée de vie de plusieurs années.

Dépenses directement affectées aux établissements d'enseignement

Les dépenses directement affectées aux établissements d'enseignement peuvent prendre deux formes : *i*) l'achat par l'organisme gouvernemental lui-même de moyens éducatifs qui seront utilisés par les établissements d'enseignement (par exemple, le versement direct du traitement des *enseignants** par un ministère central ou régional de l'Éducation) ; *ii*) les paiements versés par l'organisme gouvernemental aux établissements d'enseignement qui sont chargés d'acheter eux-mêmes des équipements ou des services nécessaires à l'enseignement (par exemple, une affectation gouvernementale ou une subvention forfaitaire à une université, dont celle-ci se sert ensuite pour rémunérer son personnel ou se procurer d'autres ressources). Les dépenses directes d'un organisme gouvernemental ne comprennent pas les droits d'inscription ou d'études versés par les élèves et étudiants (ou leurs familles) inscrits dans les établissements publics qui relèvent de cet organisme, même si ces versements vont, dans un premier temps, à l'organisme gouvernemental plutôt qu'à l'établissement en question.

Dépenses publiques et privées

On entend par dépenses publiques celles qui sont supportées par les autorités publiques, quel qu'en soit le niveau. Les dépenses qui ne concernent pas directement l'enseignement (par exemple la culture, les sports, les activités de la jeunesse, etc.) ne sont, en principe, pas incluses. Les dépenses consacrées à l'éducation par d'autres ministères ou instances équivalentes, tels que les ministères de la Santé et de l'Agriculture, sont incluses.

Les dépenses privées sont celles qui proviennent de sources privées, par exemple les ménages et autres entités privées. On entend par « ménages » les élèves ou étudiants et leurs familles. Les « autres entités privées » comprennent les entreprises privées et les organisations sans but lucratif, notamment les organisations confessionnelles, les associations caritatives et les organisations patronales et syndicales. Les dépenses privées comprennent les droits de scolarité, le matériel et notamment les manuels et équipements pédagogiques, les transports scolaires (s'ils sont organisés par l'école), les repas (s'ils sont fournis par l'école), les frais d'internat et les dépenses supportées par les entreprises pour la *formation professionnelle** initiale. Il faut noter que les *établissements privés** sont considérés comme des prestataires de services et non comme des sources de financement.

Rémunération du personnel

Les dépenses correspondant à la rémunération du personnel comprennent les salaires bruts plus les avantages non salariaux (avantages supplémentaires). On entend par *salaire brut** le salaire total perçu par le salarié (y compris les primes, allocations supplémentaires, etc.) avant tout prélèvement d'impôt ou de cotisation salariale aux pensions de retraite, à la sécurité sociale, ou autres. Les avantages non salariaux comprennent les dépenses engagées par les entreprises ou les autorités publiques pour le financement des pensions, de l'assurance-maladie, de l'indemnisation du chômage, de l'assurance-invalidité, d'autres formes d'assurance sociale, des avantages en nature (par exemple le

© OCDE 2000

logement gratuit ou subventionné), les primes de maternité, la garde gratuite ou subventionnée des enfants, et tous autres avantages supplémentaires existant dans les divers pays. Ces dépenses ne comprennent ni les apports des salariés eux-mêmes ni les déductions sur leurs salaires bruts.

Transferts entre niveaux administratifs

Il s'agit des transferts, d'un niveau de l'administration à un autre, de fonds destinés à l'éducation. Il est très important de préciser que ces fonds sont destinés à l'éducation pour éviter toute ambiguïté au sujet des sources de financement. Les transferts entre niveaux administratifs non affectés ne sont pas inclus (par exemple, partage des revenus, mesures générales de péréquation budgétaire, ou distribution des impôts de l'administration centrale aux administrations régionales – provinces, États ou *Länder*), même lorsque ces transferts fournissent les crédits dont les autorités régionales ou locales se servent pour financer l'enseignement.

Transferts et paiements à d'autres entités privées

Les transferts gouvernementaux et certains autres paiements (notamment les subventions) à d'autres entités privées (entreprises et organisations sans but lucratif) peuvent prendre des formes diverses – par exemple les transferts aux organisations patronales ou syndicales assurant l'éducation des adultes ; les subventions aux entreprises ou aux syndicats (ou aux groupements entités de ce type) organisant des programmes d'apprentissage, les subventions aux organisations sans but lucratif assurant l'hébergement et la restauration des élèves et étudiants, et les subventions aux établissements financiers privés consentant des prêts aux élèves ou étudiants.

DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES

Les dépenses publiques totales utilisées pour le calcul des indicateurs de l'enseignement correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions, et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non-militaires et non-financiers et des dépenses pour financer les transferts net en capital.

DIPLÔMÉS

On entend par diplômés ceux qui ont suivi la dernière année d'un niveau d'enseignement donné et l'ont terminé avec succès au cours de l'année de référence. Il existe toutefois des exceptions (plus particulièrement dans l'enseignement tertiaire de niveau universitaire) où l'étudiant peut se voir délivrer un diplôme sans être obligé de suivre les cours. L'*achèvement* est défini par chaque pays : dans certains pays, il faut passer un ou plusieurs examens. Ailleurs, l'achèvement correspond à un certain nombre d'heures de cours (bien que certains cours se terminent parfois par le passage d'un examen). La réussite est aussi définie différemment selon les pays : dans certains d'entre eux, elle correspond à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme après un examen final ; dans d'autres pays, il suffit de terminer les cours sans passer d'examen final.

DONNÉES RELATIVES AUX EFFECTIFS ET AUX FLUX DES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS

On entend par données relatives aux effectifs les caractéristiques et les spécificités d'une population donnée d'élèves et étudiants pour la période de référence étudiée.

Les données relatives aux flux concernent les individus qui entrent dans cette population au début ou au cours de la période de référence ou qui la quittent au cours ou à la fin de cette période. Les

© OCDE 2000

entrées renvoient au nombre d'individus qui ne répondent à aucune des conditions d'inclusion dans les données relatives aux effectifs avant la période de référence mais qui en remplissent au moins une pendant cette période. Les sorties renvoient au nombre d'individus qui répondent au moins à l'une des conditions d'inclusion dans un groupe d'élèves ou étudiants au début de la période de référence et n'en présentent plus aucune au cours ou à la fin de cette période.

ÉLÈVES/ÉTUDIANTS

On entend par élève ou étudiant tout individu qui bénéficie des services éducatifs couverts par la collecte de données. Les *effectifs* renvoient au nombre d'individus (comptés individuellement) scolarisés pendant la période de référence, et pas nécessairement aux inscriptions. Chaque élève ou étudiant faisant partie des effectifs n'est compté qu'une seule fois.

ÉLÈVES SCOLARISÉS : PLEIN TEMPS, TEMPS PARTIEL ET ÉQUIVALENTS PLEIN TEMPS

Les élèves ou étudiants sont classés selon qu'ils fréquentent l'enseignement à plein temps ou à temps partiel. Cette répartition en plein temps/temps partiel répond à une particularité du mode de fréquentation des élèves ou étudiants plutôt qu'il ne décrit les programmes ou cursus d'enseignement, ou l'organisation de l'enseignement en général. Quatre éléments d'information sont nécessaires pour décider si un élève ou un étudiant est scolarisé à plein temps ou à temps partiel : les unités de mesure de la charge de cours, une charge de cours normale à plein temps qui sert de critère pour déterminer la scolarisation à plein temps, la charge de cours réelle de l'élève ou de l'étudiant, et la durée sur laquelle sont mesurées les charges de cours. D'une façon générale, les élèves qui fréquentent les enseignements primaire et secondaire sont considérés comme scolarisés à plein temps s'ils fréquentent l'école pendant au moins 75 pour cent de la journée ou de la semaine scolaire (selon la définition locale), et s'il est normalement prévu qu'ils suivent leur classe pendant toute l'année scolaire. Si ces conditions ne sont pas remplies, on les considère comme des élèves à temps partiel. Quand on détermine la fréquentation à plein temps ou à temps partiel, on tient compte de la composante de formation dispensée sur le lieu de travail dans les systèmes combinés qui associent les études et le travail. Dans l'enseignement tertiaire, on estime que l'individu étudie à plein temps s'il a une charge de cours exigeant au moins 75 pour cent du temps et des ressources nécessaires à une fréquentation à temps complet. On s'attend en outre que l'étudiant fréquente les cours pendant une année complète.

La mesure des équivalents plein temps (**EPT**) a pour objet de normaliser la charge de cours réelle de l'élève ou de l'étudiant par rapport à la charge normale. Pour transformer les comptes individuels en EPT, quand les données et les normes par élève ou étudiant sont disponibles, la charge de cours est mesurée en calculant le produit de la fraction de la charge normale de cours d'un élève ou étudiant à plein temps et de la fraction de l'année scolaire/universitaire [EPT = (charge réelle de cours/charge normale de cours) x (durée réelle des études pendant la période de référence/durée normale des études pendant la période de référence)]. Lorsque la charge de cours réelle n'est pas connue, un élève ou étudiant à plein temps est censé être égal à un EPT.

ENSEIGNANTS

Est considérée comme enseignant toute personne dont le métier est de transmettre aux élèves des connaissances dont l'enseignement est prévu dans le programme d'un établissement du système éducatif formel. La catégorie des enseignants ne comprend que les personnes participant directement à l'instruction des élèves ou étudiants.

Cette définition ne dépend ni du diplôme dont l'enseignant est titulaire, ni du mode d'organisation de l'enseignement. Elle repose sur trois notions clés : celle d'exercice, ce qui exclut les enseignants qui n'ont pas de tâches d'enseignement – bien que les enseignants n'exerçant pas à titre temporaire (pour des raisons de maladie ou d'incapacité, de congé maternel ou parental, ou de vacances ou congés) soient inclus ; celle de métier (sont exclues les personnes intervenant à titre occasionnel ou

© OCDE 2000

bénévole dans les *établissements d'enseignement**) ; celle de programme (sont exclues les personnes offrant aux élèves des services autres que l'enseignement – surveillants, animateurs, etc.), que le programme soit défini au niveau national ou au niveau de l'établissement lui-même.

Dans *l'enseignement technique et professionnel**, les enseignants de la « partie scolaire » de l'apprentissage dans un système combiné sont inclus dans la définition, alors que les formateurs de la partie « formation en entreprise » sont exclus.

Les chefs d'établissement n'ayant pas de charge d'enseignement ne sont pas définis comme enseignants mais sont classés à part. Les chefs d'établissement ayant une charge d'enseignement sont définis comme enseignants (a temps partiel), même s'ils ne consacrent à l'enseignement que 10 pour cent de leur temps.

Les anciens enseignants, les personnes exerçant des activités occasionnelles ou bénévoles dans les établissements, celles qui offrent des services autres que l'enseignement, par exemple les surveillants ou animateurs, sont également exclus.

Le ratio du nombre d'élèves/étudiants par enseignant est calculé à partir du nombre d'étudiants et d'enseignants en équivalents plein temps (EPTs).

ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL, PRÉPROFESSIONNEL ET PROFESSIONNEL

Dans certains indicateurs, on distingue trois catégories selon le degré auquel le programme est orienté vers un groupe particulier de professions ou de métiers et permet d'acquérir une qualification utilisable sur le marché du travail :

Les programmes d'*enseignement général* ne sont pas explicitement conçus pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées. Moins de 25 pour cent du contenu sont de nature professionnelle ou technique.

Les programmes d'*enseignement préprofessionnel* sont principalement destinés à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus avancée. L'achèvement avec succès de ces programmes ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail.

Les programmes d'*enseignement professionnel* sont conçus pour préparer les participants, sans autre formation, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques. L'achèvement avec succès de ces programmes permet d'obtenir un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.

Certains indicateurs répartissent les programmes d'enseignement professionnel en *programmes dispensés à l'école et programmes dispensés à l'école et sur le lieu de travail*, en fonction du temps passé à l'école par opposition au temps consacré à la formation en entreprise. Dans les programmes techniques et professionnels dispensés à l'école, l'instruction est donnée (en tout ou en partie) dans les *établissements d'enseignement**. Ils comprennent les centres spéciaux de formation professionnelle relevant d'autorités publiques ou d'entités privées et les centres spéciaux de formation en entreprise s'ils peuvent être assimilés à des établissements d'enseignement. Ces programmes peuvent comporter une composante de formation en entreprise, c'est-à-dire une initiation pratique au travail. Dans les programmes combinés dispensés à l'école et sur le lieu de travail, l'instruction se répartit entre l'école et le lieu de travail, même s'il arrive qu'elle ait lieu pour l'essentiel sur le lieu de travail. Les programmes sont classés parmi les « programmes combinés dispensés à l'école et sur le lieu de travail » si l'enseignement dispensé à l'école ou par telé enseignement est inférieur à 75 pour cent du programme. Les programmes qui comportent plus de 90 pour cent de formation en entreprise sont exclus.

ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

Aux fins de cette publication, le terme « tertiaire » plutôt que « supérieur » a été utilisé pour décrire l'enseignement qui a lieu après le secondaire car son sens est plus large. En effet, le terme

© OCDE 2000

« enseignement supérieur » renvoie souvent aux enseignements universitaires traditionnels. Or l'enseignement tertiaire comprend d'autres formations, courtes ou professionnelles, ou d'autres modalités d'enseignement, comme l'université ouverte ou à distance.

ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

Les établissements d'enseignement sont définis comme des centres de décision offrant des services éducatifs aux individus et/ou à d'autres établissements. Cette définition prend en compte les modalités de la direction et du contrôle généralement assurés par un directeur, un chef d'établissement, un président et/ou un conseil d'administration (qui peut porter d'autres appellations, telles que conseil de direction, etc.). En général, si un centre a un directeur, un chef d'établissement, un président et/ou un conseil d'administration, il est classé comme établissement. S'il ne possède aucune de ces caractéristiques et dépend d'un établissement d'instruction pédagogique (voir paragraphe suivant), il ne s'agit pas d'un établissement distinct, mais plutôt d'un centre hors campus dépendant d'un établissement. Ouand un centre n'est pas dirigé par un conseil d'administration mais qu'il relève directement d'une autorité scolaire publique, le centre est considéré comme un établissement à part entière.

Établissements publics et privés

Les établissements d'enseignement sont divisés en établissements publics ou privés selon que le pouvoir de décision appartient en fin de compte à un organisme public ou à une entité privée.

Un établissement est public : *i*) s'il relève directement d'une autorité ou d'une administration publique qui en assure la direction ; ou *ii*) s'il est dirigé et géré soit directement par un organisme public, soit par un organe (conseil, comité, etc.) dont la plupart des membres sont soit nommés par une autorité publique, soit élus par le public.

Un établissement est privé s'il relève d'une entité non gouvernementale (église, syndicat, entreprise, etc.) qui en assure la direction, ou si son conseil d'administration se compose pour l'essentiel de membres qui n'ont pas été nommés par une autorité publique.

D'une façon générale, la question de savoir qui exerce la direction et la gestion d'un établissement revient à demander qui détient le pouvoir de déterminer l'activité générale de l'établissement et de nommer sa direction. La proportion du financement de l'établissement qui provient de sources publiques ou privées ne définit pas son appartenance à la catégorie publique ou privée.

On distingue entre établissements privés « subventionnés » et « non subventionnés » selon que l'établissement dépend plus ou moins d'un financement public. Un établissement privé subventionné reçoit plus de 50 pour cent de son financement de base des organismes gouvernementaux. Un établissement privé non subventionné reçoit moins de 50 pour cent de son financement de base des organismes gouvernementaux. On entend par « financement de base » les fonds nécessaires aux services éducatifs de base de l'établissement. Il ne comprend pas les fonds affectés spécialement aux projets de recherche, le paiement des services fournis, à titre contractuel ou non, par des organisations privées, et les subventions reçues pour des services auxiliaires tels que l'hébergement ou les repas. En outre, les établissements sont considérés comme subventionnés si leur personnel enseignant est rémunéré par un organisme public – directement ou indirectement.

FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES ADULTES

On entend par formation professionnelle continue des adultes toutes les formes d'éducation et de formation professionnelles organisées, financées ou parrainées par les pouvoirs publics, assurées par les employeurs ou prises en charge par les bénéficiaires eux-mêmes. La formation professionnelle continue couvre toutes les activités organisées et systématiques d'enseignement et de formation auxquelles les individus participent pour acquérir des connaissances et/ou des compétences nouvelles en vue d'un emploi actuel ou futur, accroître leurs *revenus** et améliorer leurs chances de réussite professionnelle dans leur domaine actuel ou dans un autre.

© OCDE 2000

MATIÈRES OBLIGATOIRES

Les matières obligatoires doivent être enseignées dans chaque établissement et tous les élèves doivent les étudier.

NIVEAU DE FORMATION

Le niveau de formation est le niveau d'enseignement le plus élevé, défini selon la *Classification internationale type de l'éducation** (CITE), atteint par un adulte.

NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT CITE

Les niveaux d'enseignement utilisés dans cette publication sont définis suivant la Classification Internationale Type de l'Education (CITE) de 1997. Cependant, certaines statistiques sur les tendances de l'éducation sont basées sur l'ancienne version de la CITE (CITE de 1976) afin d'assurer la comparabilité entre deux années différentes. Pour plus de détails sur la CITE 1997 et sur sa mise en place au sein de chaque pays, voir la publication *Nomenclature des systèmes d'éducation, Guide d'utilisation de la* CITE-97 *dans les pays de l'*OCDE (OCDE, 1999).

Éducation préscolaire (CITE 0)

L'éducation préscolaire a pour double objectif d'assurer la garde quotidienne de l'enfant quand ses parents travaillent et de contribuer à son développement intellectuel et social conformément aux règles et directives des programmes préscolaires. Elle couvre toutes les formes d'activités organisées et continues assurées dans un centre ou lieu donné pour favoriser l'acquisition des connaissances et le développement affectif et social des enfants. On parle d'activités organisées dans un centre pour établir la distinction entre celles qui ont lieu dans un cadre institutionnel (écoles primaires, maternelles, jardins d'enfants, garderies) et celles qui sont assurées dans les ménages et les familles. Généralement, l'âge théorique de début de cet enseignement n'est pas avant l'âge de 3 ans. Mais les enfants âgés de 2 ans ou plus jeunes sont inclus dans les statistiques s'ils fréquentent des programmes considérés comme éducatifs par les pays intéressés.

Enseignement primaire (CITE 1)

L'*enseignement primaire* commence en général à l'âge de 5, 6 ou 7 ans (l'âge théorique des pays de l'OCDE est de 6 ans) et dure de quatre à six années. L'entrée dans l'enseignement primaire n'exige en général aucune formation préalable dans l'enseignement formel. La couverture de l'enseignement primaire correspond au niveau CITE 1, à cela près qu'un seuil supérieur est spécifié comme suit : dans les pays ou l'éducation initiale couvre la totalité de la période de la scolarité obligatoire (c'est-à-dire, quand il n'y a pas de césure entre les enseignements primaire et secondaire de premier cycle) et ou l'éducation initiale a une durée supérieure à six années, seules les six premières années qui suivent l'éducation préscolaire sont comptabilisées dans l'enseignement primaire.

Enseignement secondaire de premier cycle (CITE 2)

Pour l'essentiel, le *premier cycle du secondaire* continue le programme initial de l'enseignement primaire, mais généralement sur un mode plus thématique. Il comprend en général une scolarité de deux à six années (la durée théorique dans les pays de l'OCDE est de trois années). L'aspect commun des premiers cycles du secondaire est le critère d'accès, à savoir un minimum d'enseignement primaire mené à son terme, ou la capacité reconnue de tirer profit de la scolarité à ce niveau.

Enseignement secondaire de deuxième cycle (CITE 3)

L'*enseignement secondaire de deuxième cycle* comprend en général une scolarité de deux à cinq années. Pour être admis dans le deuxième cycle du secondaire, il faut avoir terminé le premier cycle ou avoir suivi un programme associant *l'éducation initiale et la formation professionnelle* démontrant la capacité de suivre

© OCDE 2000

les matières enseignées. Le deuxième cycle du secondaire peut être préparatoire, c'est-à-dire préparer les élèves à entrer dans l'enseignement tertiaire (CITE 3A ou 3B) ou terminal, c'est-à-dire préparer les élèves à l'entrée directe dans la vie active (CITE 3C).

Enseignement post-secondaire non tertiaire (CITE 4)

L'enseignement post-secondaire non tertiaire couvre dans une optique internationale les programmes qui se trouvent à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le post-secondaire, même si d'un point de vue national ces programmes peuvent être clairement rattachés soit au deuxième cycle du secondaire soit au post-secondaire. Bien que les programmes de niveau 4 ne peuvent, de par leurs contenus, être assimilés à des formations tertiaires, ils servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà achevé une formation à ce niveau. Les élèves sont en général plus âgés que ceux des programmes de niveau 3 de la CITE.

Premier niveau de l'enseignement tertiaire (CITE 5)

Les programmes classés au niveau 5 de la CITE ont un contenu éducatif plus approfondi que ceux affectés aux niveaux 3 et 4. Pour y accéder, il faut normalement avoir achevé avec succès le niveau 3A ou 3B ou acquis une qualification comparable au niveau 4A ou 4B. Les programmes de niveau 5 doivent avoir une durée théorique cumulée de deux ans au moins à partir du début du niveau 5 et ne conduisent pas directement à l 'obtention d'un titre de chercheur de haut niveau (niveau 6).

Les formations tertiaires de type A (CITE 5A) ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche approfondie et à des professions exigeant un haut niveau de compétences telles que la médecine, la dentisterie ou l'architecture. Les cursus à ce niveau (tertiaire) ont une durée théorique minimum de trois ans, en équivalent plein temps, bien qu'ils durent en règle générale quatre ans ou plus. Ces formations ne sont pas exclusivement assurées dans des universités. Inversement, celles qui dans les différents pays sont qualifiées de formations universitaires ne satisfont pas toutes aux critères nécessaires pour être classées dans les formations tertiaires de type A. L'enseignement de niveau tertiaire-type A comprend aussi les second diplômes tel que par exemple la Maîtrise (master) aux États-Unis. Les formations conduisant à un premier ou second diplôme sont classées selon la durée théorique cumulée des études, c'est à dire le temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme tertiaire.

Les formations tertiaires de type B (CITE 5B) sont en général plus courtes que celles de type A et sont axées sur l'acquisition de qualifications pratiques, techniques et professionnelles en vue d'un accès direct aux marché du travail, bien que les différents programmes puissent comprendre certains enseignements théoriques de base. Leur durée est au minimum de deux ans, en équivalent plein temps, au niveau tertiaire.

Enseignement de recherche de haut niveau (CITE 6)

Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement tertiaire qui conduisent directement à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau par exemple un Ph.D. La durée théorique de ces formations est de trois ans en équivalent plein temps dans la plupart des pays (soit une durée cumulée totale de sept ans au moins en équivalent plein temps dans l'enseignement tertiaire) bien que la durée effective de fréquentation soit en général plus longue. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.

NOUVEAUX INSCRITS DANS UN NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Il s'agit des élèves ou étudiants qui entrent pour la première fois dans tout programme sanctionné par le certificat ou diplôme correspondant, qu'ils y accèdent au début ou en cours d'études. Les individus qui reprennent des études, après une absence, au niveau où ils les ont quittées ne sont pas considérés comme de nouveaux inscrits. Les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

© OCDE 2000

n'ont jamais fait d'études supérieures. Les étudiants étrangers qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire de troisième cycle d'un pays sont considérés comme de nouveaux inscrits.

PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT : PLEIN TEMPS, TEMPS PARTIEL ET ÉQUIVALENTS PLEIN TEMPS

La classification du personnel de l'enseignement en « plein temps » et « temps partiel » repose sur la notion d'un temps de travail statutaire (par opposition au temps de travail réel ou total ou au temps pédagogique réel). Un *enseignant** recruté pour travailler au moins 90 pour cent des heures normales ou statutaires pendant une année scolaire complète est considéré comme un enseignant travaillant à plein temps. Un enseignant qui travaille moins de 90 pour cent des heures normales ou statutaires pendant l'année scolaire est considéré comme un enseignant à temps partiel.

Les équivalents plein temps sont généralement comptés en hommes années. L'unité de mesure des équivalents plein temps est l'emploi à temps complet, autrement dit un enseignant à temps complet égale un EPT. L'équivalence plein temps du personnel à temps partiel est déterminée en calculant le ratio entre les heures ouvrées et les heures statutaires effectuées par un enseignant à temps complet pendant l'année scolaire.

PARITÉS DE POUVOIR D'ACHAT

Les parités de pouvoir d'achat (PPA) sont des taux de conversion monétaire permettant d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies. Cela signifie qu'une somme d'argent donnée, convertie en monnaie nationale au moyen des PPA, permettra d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays. Autrement dit, les PPA sont des taux de conversion monétaire éliminant les différences de niveau de prix existant entre les pays. Ouand les dépenses du PIB des divers pays sont converties en une monnaie commune au moyen des PPA, elles sont en fait exprimées selon les mêmes prix internationaux, de sorte que les comparaisons entre pays ne reflètent que les différences de volume entre les biens et les services achetés. On trouvera à l'annexe 2 les données concernant les parités de pouvoir d'achat utilisées dans cette publication.

POPULATION ACTIVE OCCUPÉE

La population active occupée, selon les définitions du BIT, comprend toutes les personnes dont l'âge est supérieur à un âge spécifié et qui se trouvaient pourvues d'un emploi salarié ou indépendant durant une brève période de référence telle qu'une semaine ou un jour. Elle comprend à la fois la population civile occupée et les forces armées.

POPULATION ACTIVE TOTALE

La population active totale (ou population active actuelle) comprend toutes les personnes qui remplissent les conditions pour être incluses parmi les personnes pourvues d'un emploi ou les chômeurs, selon les définitions données dans la publication de l'OCDE : *Statistiques de la population active*.

POPULATION TOTALE

La population totale est définie comme l'ensemble des nationaux présents ou temporairement absents du pays et des étrangers établis en permanence dans le pays. Pour plus de détails, se reporter à la publication de l'OCDE : *Statistiques de la population active*.

PRODUIT INTÉRIEUR BRUT

Le produit intérieur brut (PIB) est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents aux prix départ-usine, augmentée des droits et taxes sur importations, mais diminuée de la consommation

© OCDE 2000

intermédiaire de ses producteurs aux prix d'acquisition. Le PIB est exprimé en millions de monnaie locale. Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (par exemple l'Australie et la Nouvelle-Zélande), des ajustements sont réalisés pour assurer une correspondance avec l'année civile, par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives.

PROGRAMME PROPOSÉ

Le contenu du programme proposé est défini au niveau national ou du système éducatif. On le trouve dans les manuels scolaires, dans les guides sur les programmes, dans le contenu des examens aussi bien que dans les politiques, les réglementations et les autres textes officiels destinés au système éducatif.

REVENUS

Revenus du travail

On entend par revenus du travail les revenus monétaires annuels, c'est-à-dire les revenus directs du travail avant impôt. Les revenus provenant d'autres sources, comme les aides financières accordées par les pouvoirs publics, le rendement du capital, etc., ne sont pas pris en compte. Les revenus moyens sont calculés à partir de données concernant tous les individus exerçant une activité rémunérée, y compris les travailleurs indépendants.

Revenus relatifs

On entend par revenus relatifs les revenus annuels moyens d'individus ayant un certain *niveau de formation**, divisés par les revenus annuels moyens d'individus dont le niveau de formation le plus élevé est l'enseignement secondaire de deuxième cycle.

RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION (R-D)

La R-D en l'éducation consiste en travaux systématiques, expérimentaux et d'investigation sur les activités de développement concernant les domaines suivants : l'environnement social, culturel, économique et politique à l'intérieur du système éducatif ; les objectifs de l'éducation ; les processus d'enseignement, d'apprentissage et de développement personnel ; le travail des éducateurs ; les ressources et les modalités d'organisation pour le soutien scolaire ; les politiques et stratégies pour atteindre les objectifs de l'éducation ; et les retombées de l'éducation sur le plan social, culturel, politique et économique.

Les principales catégories du personnel de R-D sont les suivantes : chercheurs, techniciens et équivalents, et autre personnel de soutien. Les étudiants en doctorat sont assimilés à des chercheurs mais sont comptabilisés à part à l'intérieur de cette catégorie.

SALAIRE BRUT

Le salaire brut est la somme des rémunérations (total des sommes versées par l'employeur en échange du travail fourni), après déduction des cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite (conformément aux barèmes en vigueur). Les primes qui font normalement partie de la rémunération – telles que le treizième mois, les primes de vacances ou les primes régionales – sont incluses dans le salaire brut.

© OCDE 2000

LISTE DES PARTICIPANTS A CETTE PUBLICATION

De nombreuses personnes ont collaboré à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux, des responsables politiques, des chercheurs et des experts dans le domaine de l'évaluation et des statistiques de l'enseignement qui ont pris une part active aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation*. L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

GROUPE DE DIRECTION INES

M. Gaby HOSTENS (Belgique)
M. Walo HUTMACHER (Suisse)
M. Masayuki INOUE (Japon)
M. Arvo JÄPPINEN (Finlande)
M. Ulf LUNDGREN (Suède)
M. John MARTIN (OCDE)
M. Franz NIEHL (Allemagne)
M. Gary PHILLIPS (États-Unis)
M. Graham REID (Royaume-Uni)
M. Alejandro TIANA FERRER (Espagne)
M. Jean-Pierre VOYER (Canada)

COORDINATEURS NATIONAUX

M. Dan ANDERSSON (Suède)
M. Dominique BARTHEMEMY (Belgique)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)
M. Antonio Manuel Pinto FAZENDEIRO (Portugal)
M. Guillermo GIL (Espagne)
M. Heinz GILOMEN (Suisse)
Mme You-Kyung HAN (Corée)
M. Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)
M. Douglas HODGKINSON (Canada)
M. Masao HONNMA (Japon)
Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)
M. Matti KYRÖ (Finlande)
M. Jerome LEVY (Luxembourg)
M. Robert MACE (Royaume-Uni)
M. Dieter MAGERKURTH (Allemagne)
Mme Dawn NELSON (États-Unis)
Mme Marion NORRIS (Nouvelle-Zélande)
M. Gearoid O'CONLUAIN (Irlande)
M. Brendan O'REILLY (Australie)
M. Friedrich PLANK (Autriche)
M. Miroslav PROCHÁZKA (République tchèque)
M. Lucio PUSCI (Italie)
M. Johan RAAUM (Norvège)
M. Ingo RUβ (Allemagne)
M. Claude SAUVAGEOT (France)
M. Yutaka TAKIMOTO (Japon)
M. Ken THOMASSEN (Danemark)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Victor VELAZQUEZ CASTANEDA (Mexique)

GROUPE TECHNIQUE POUR LES STATISTIQUES ET LES INDICATEURS DE L'ENSEIGNEMENT

M. R.R.G. ABELN (Pays-Bas)
M. Ugur ALBAYRAM (Turquie)
M. Paul AMACHER (Suisse)
Mme Birgitta ANDREN (Suède)
Mme Alina BARAN (Pologne)
Mme Lynda BELLAICHE
M. Dietrich MAGERKURTH (Allemagne)
M. Joaquim MAIA GOMES (Portugal)
Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
Mme Aurea MICALI (Italie)
M. Brendan O'REILLY (Australie)

© OCDE 2000

Mme Eva BOLIN (Suède)
M. John CANLIN (Royaume-Uni)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)
M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)
M. Doug DREW (Canada)
Mme Mary DUNNE (Irlande)
M. Timo ERTOLA (Finlande)
M. Pierre FALLOURD (France)
M. Bengt GREF (Suède)
Mme You-Kyung HAN (Corée)
M. Heikki HAVEN (Finlande)
M. Walter HÖRNER (Allemagne)
M. Jesus IBAÑEZ MILLA (Espagne)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)
M. Christos KITSOS (Grèce)
M. Felix KOSCHIN (République tchèque)
M. Karsten KUHL (Danemark)
M. Johan LASUY (Belgique)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
M. László LIMBACHER (Hongrie)
M. Eun-Jong LYU (Corée)
M. Cesar Alejandro ORTIZ PENA (Mexique)
M. Wolfgang PAULI (Autriche)
M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Mme Marianne PERIE (États-Unis)
M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)
M. Stelios PSARAKIS (Grèce)
M. Ron ROSS (Nouvelle-Zélande)
M. Jean-Claude ROUCLOUX (Belgique)
M. Ingo RUβ (Allemagne)
M. Yasumasa SHINOHARA (Japon)
M. Thomas SNYDER (États-Unis)
Mme Lise M. STYRK HANSEN (Norvège)
M. Kumiko TANSHO (Japon)
M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Mika TUONONEN (Finlande)
Mme Asta URBANCIC (Islande)
M. Matti VAISANEN (Finlande)
Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
Mme Liselotte VAN DE PERRE (Belgique)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Max VAN HERPEN (Pays-Bas)
Mme Elisabetta VASSENDEN (Norvège)
M. Jean-Pierre WITSCHARD (Suisse)

RÉSEAU A SUR LES RÉSULTATS DE L'ENSEIGNEMENT

***Pays responsable* : États-Unis**

Responsable du réseau : M. Eugene OWEN

M. Anders AUER (Suède)
Mme Christiane BLONDIN (Belgique)
M. C. Jean BRITTON (Canada)
M. Fernando Córdova CALDERÓN (Mexique)
Mme Chiara CROCE (Italie)
Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)
Mme Jacqueline LEVASSEUR
Mme Pirjo LINNAKYLÄ (Finlande)
M. Jay MOSKOWITZ (États-Unis)
M. Eugene OWEN (États-Unis)
M. Jules PESCHAR (Pays-Bas)
M. Friedrich PLANK (Autriche)
M. Niels PLISCHEWSKI (Danemark)
Mme Glória RAMALHO (Portugal)
M. Erich RAMSEIER (Suisse)
M. Jean-Paul REEFF (Luxembourg)
M. Kooghyang RO (Corée)
M. Jochen Schweitzer (Allemagne)
M. Gerry SHIEL (Irlande)
M. Arnold SPEE (Pays-Bas)
Mme Maria STEPHENS (États-Unis)
Mme Jana STRAKOVÁ (République tchèque)
M. Jan Peter STROMSHEIM (Norvège)
M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
Mme Evangelia VARNAVA-SKOURA (Grèce)
Mme Wendy WHITHAM (Australie)
Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle-Zélande)

© OCDE 2000

RÉSEAU B SUR L'INSERTION DES ÉTUDIANTS DANS LE MARCHÉ DU TRAVAIL

***Pays responsable* : Suède**

Responsable du réseau : M. Allan NORDIN

Mme Yupin BAE (États-Unis)
Mme Ingrid BERGSTRÖM-LEVANDER
Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)
M. H.H. DALMIJN (Pays-Bas)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)
M. Fabrice DE ZANET (Belgique)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
M. Laurent FREYSSON (EUROSTAT)
M. Sverre O. FRIIS-PETERSEN
Mme Sverker HÄRD (Suède)
M. Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)
Mme Lisa HUDSON (États-Unis)
M. Zhongren JING (États-Unis)
Mme Malgorzata KALASKA (Pologne)
M. Eleni KECHRI (Grèce)
M. Hae-Dong KIM (Corée)
M. Rita KIRSHSTEIN (États-Unis)
M. Pavel KUCHAR (République tchèque)
M. Young-Chan LEE (Corée)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
M. Yasushi MAEHIRA (Japon)
M. Aurea MICALI (Italie)
M. Patrick MIDY (France)
M. Allan NORDIN (Suède)
M. Philip O'CONNELL (Irlande)
M. Ali PANAL (Turquie)
M. Kenny PETERSSON (Suède)
M. Jean-Paul REEFF (Luxembourg)
Mme Cherly REMINGTON (Nouvelle-Zélande)
Mme Aila REPO (Finlande)
M. Fritz ROSENBERGER (Autriche)
M. Emilia SAO PEDRO (Portugal)
Mme Astrid SCHORN-BUCHNER
M. Dave SORENSON (Royaume-Uni)
M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. William THORN (Australie)
M. R.H.A. TJOA (Pays-Bas)
Mme Éva TOT (Hongrie)
Mme Anne Brit UDHAL (Norvège)
Mme Ásta URBANCIC (Islande)
M. Max VAN HERPEN (Pays-Bas)

RÉSEAU C SUR LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS ET DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT

***Pays responsable* : Pays-Bas**

Responsable du réseau : M. Jaap SCHEERENS

M. Patrick ALT (France)
Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)
Mme Giovanna BARZANO (Italie)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)
M. Jerzy CHODNICKI (Pologne)
M. Philippe DELOOZ (Belgique)
Mme Maria DO CARMO CLIMACO (Portugal)
M. Dominique FABER (Luxembourg)
M. Rainer FANKHAUSER (Autriche)
M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)
M. Guy GOODWIN (Royaume-Uni)
Mme You-Kyung HAN (Corée)
Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)
M. Séan M. HUNT (Irlande)
M. Jin-Soo KWON (Corée)
M. Raynald LORTIE (Canada)
M. Douglas LYND (UNESCO)
M. Heikki LYYTINEN (Finlande)
M. Mario OLIVA (Mexique)
M. Oscar OOUIST (Suède)
M. Spyridon PILOS (UNESCO)
M. Jorgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
M. Jaap SCHEERENS (Pays-Bas)
Mme Gûlay SEVINE (Turquie)
M. Joel SHERMAN (États-Unis)
M. Eugene STOCKER (Suisse)
Mme Jana SVECOVÀ (République tchèque)
Mme Flora Gil TRAVER (Espagne)

© OCDE 2000

Mme Anna IMRE (Hongrie)
M. Dan KASPRZYK (États-Unis)
Mme Gertraud KERNICH-MÖHRINGER (Allemagne)
Mme Erika VALLE-BUTZE (Mexique)
M. Paul VAN OIJEN (Pays-Bas)
M. Peter VAN PETEGEM

INDICATEURS SUR L'ÉDUCATION DANS LE MONDE

M. Felix ABDALA (Argentine)
M. Ade CAHYANA (Indonésie)
M. Farai CHOGA (Zimbabwe)
M. João Batista GOMES NETO (Brésil)
Mme Maria Helena GUIMARAES CASTRO (Brésil)
Mme LIN Zhi-Hua (Chine)
Mme Khalijah MOHAMMAD (Malaysia)
Mme Irene Beatriz OIBERMAN (Argentine)
M. Sumret PRASERTSOOK (Thaïlande)
M. Alexander SAVELYEV (Fédération de Russie)
M. R. S. THAKUR (Inde)
M. Azmi ZAKARIA (Malaisie)
M. Ramon C. BACANI (Philippines)
M. Ivan CASTRO de ALMEIDA (Brésil)
Mme Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanie)
Mme Hilda GONZALEA GARCETE (Paraguay)
Mme Vivian HEYL CHIAPPINI (Chili)
M. MENG Hong Wei (Chine)
Mme Penchan NARKORNIN (Thaïlande)
Mme Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)
M. Mohamed Abdul Salam RAGHEB (Égypte)
M. Abhimanyu SINGH (Inde)
M. Senanayake UPASENA (Sri Lanka)

AUTRES EXPERTS ET CONSULTANTS POUR CETTE PUBLICATION

M. Patrice DEBROUCKER
M. Donald HIRSCH
M. Douglas LYND
M. Jay MOSKOWITZ
M. Kenny PETERSSON
M. Joel SHERMAN

OCDE

M. Stéphane BALDI
M. Michael BRUNEFORTH
M. Eric CHARBONNIER
Mme Hannah COCKS
Mme Marcella DELUCA
M. Peter EVANS
M. Jan-Luc HELLER
M. Georges LEMAÎTRE
Mme Katja MICHAELOWA
Mme Marlène MOHIER
M. David NOHARA
M. Richard PHELPS
M. Andreas SCHLEICHER
Mme Claire SHEWBRIDGE
M. Thomas SMITH
Mme Chai SO

© OCDE 2000

LES ÉDITIONS DE L'OCDE 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2000 04 2 P) ISBN 92-64-27199-6 – n° 51126 2000